Año XLIX Julio de 1930 Nº 691

EL MONITOR DE LA EDUCACION COMUN

ORGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

SUMARIO



BUENOS AIRES
REPUBLICA ARGENTINA
TALLERES GRÁFICOS DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN



AUTORIDADES DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

PRESIDENTE

Doctor Antonio Rodríguez Jáuregui

VOCALES:

Ingeniero Manuel Gallardo

Doctor Félix J. Liceaga

„ Juan F. Pasqualetti

„ Pedro Rueda

SECRETARIO GENERAL

Doctor Agustín Cuzzani

De Redacción

Adolfo Ferrière

Con motivo de la visita a nuestro país del ilustre educador suizo Adolfo Ferrière, consideramos de gran interés la publicación de las notas bío-bibliográficas que los señores Paul Meyhoffer, director de la Escuela Internacional de Ginebra, y W. Gunning, director del Instituto Monnier, en Versoix, Ginebra, hicieron aparecer en la revista «Coude-à-Coude», (Fontainebleau, 1925) y que desde entonces figuran como introducción en la traducción española del libro de Ferrière «El alma del niño a la luz de la ciencia».

«Con ocasión del quincuagésimo aniversario del nacimiento del autor de la Escuela Activa y del trigésimo de la fundación del «Bureau internacional des Ecoles nouvelles» nos parece interesante dar una ojeada retrospectiva hacia su carrera y su obra. Vicepresidente del Comité Ejecutivo de la Liga Internacional para la Nueva Educación, fundada por él con Beatriz Ensor e Isabel Roters, en Calais, en 1921; Director adjunto del Bureau internacional de Educación, cuyo iniciador fué y a cuya fundación contribuyó, en diciembre de 1925, lo mismo que a la del Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra, Ferrière es — como ha escrito muy recientemente M. Hildebrando Varconyi, de Budapest —, el representante titular, teórico y práctico del movimiento, ahora mundial, en favor de la Educación llamada nueva, es decir, de la que, según uno de sus términos favoritos, se apoya, a la vez, sobre la ciencia y sobre el buen sentido. Adolfo Ferrière pertenece a una familia de protestantes franceses que se estableció en Ginebra hace poco más de 200 años: relojeros y pastores. Su bisabuelo fué preceptor en casa de Mme. de Stall, jefe de institución y director del Colegio de Ginebra. Su abuelo fué Capellán de Cárceles y se ocupó con éxito de la reeducación de sujetos desviados del buen camino. Su padre, médico, formó parte desde 1884 del Comité Internacional de la Cruz Roja, cuyo Presidente llegó a ser. En 1914 funda la sección de socorros a los civiles en la Agencia de los Prisioneros de guerra, que crea el Comité Internacional de la Cruz Roja. Fué también psicólogo y psicoterapeuta de nota, precursor de algunas ideas de los psicólogos modernos que se ocupan del subconsciente.

Adolfo Ferrière nació el 30 de agosto de 1879 en Ginebra y en esta ciudad hizo todos sus estudios, en el Colegio clásico y en la Universidad, donde siguió los cursos de Zoología de Emilio Young y participó, de 1898 a 1900, en los trabajos de laboratorio de anatomía comparada. En la revista «Minerva» de Ostende, (1911) M. Edward Peeters da cuenta, en estos términos, sobre sus años de juventud: «Como colegial, M. Ferrière había jurado no ser jamás profesor: ¡antes cualquier cosa que aquello! y es que había sufrido enormemente en el Colegio.» Naturaleza muy viva, intuitiva, creadora, incapaz de compromisos, trabajador, listo para todas las necesidades del espíritu, salvo las que consisten en seguir los caminos trillados, se sofocaba en el cuadro estrecho de los programas, de los métodos y de los horarios del Colegio de Calvino. ¿Estos tormentos, vivificados por la piedad, no son precisamente el origen de una vocación pedagógica?» En efecto, «el mayor de una numerosa familia de hermanos y de primos, M. Ferrière fué pedagogo desde su infancia». A los catorce años, fundó un «Club Alpino» de niños, del cual fué el presidente y guía experimentado. Desde los 17 años, preside por muchos años seguidos una sociedad literaria de jóvenes (mixta) que pone en escena sus piezas de teatro». Su vocación estaba, pues, en germen. «Ella le fué revelada un día, mientras leía el capítulo sobre las escuelas nuevas: Abbotsholme y Bedales, en la obra de Edmundo Demolins: «A qué tiende la superioridad de los Anglo—Sajones».—Pero después—en 1900—sabiendo que Lietz venía de abrir la primera de sus escuelas nuevas campestres en Alemania, fué hacia él. Lietz le confía pronto los 50 alumnos, los más difíciles de la escuela y éstos fueron, en Ibsenburg, después en Haubinda, los dos años de labor más fecunda y encarnizada. Desde entonces, Lietz y Ferrière, han llegado a ser amigos íntimos. Jamás hombre de acción y hombre de pensamiento han marchado tan estrechamente unidos hacia el mundo ideal de desinterés y de amor a la infancia.

«En 1902, Ferrière contribuía, con M. Frei y Zuberbühler a la creación de Glarisegg, la primera escuela nueva suiza. Después, sin perder el contacto con las escuelas nuevas, casi todas las cuales conocía, y habiendo descansado un tiempo más o menos largo, se entregó más especialmente a los estudios filosóficos y psicológicos. Consagra dos años a estudiar la filosofía del conocimiento, dos a la filosofía moral, lo mismo que a la filosofía religiosa».

Citemos aún el fin del artículo de M. Peeters: «Teórico muy documentado, lo que no impidió que se preocupara de las minuciosidades de aplicación práctica, y con el conocimiento de los resultados obtenidos por los métodos más perfeccionados en uso en las escuelas nuevas, Ferrière es llamado a prestar a la educación en general los más grandes servicios. Dedicado por entero a su trabajo, al que se consagra

de la manera más desinteresada, no se deja distraer sino por sus pequeños amigos y alumnos, niños y niñas, que le quieren de todo corazón, porque nadie supo interesarles mejor y nadie fué, para ellos, más comprensivo ni más afectuoso».

A estas notas, publicadas en 1911, podemos añadir que de 1913 a 1920, Ferrière participa en la actividad pedagógica de la Escuela Foyer des Pléiades sur Blonay (Vaud); de 1920 a 1921, dirige una clase en la Escuela nueva de Bex. Después circunstancias de familia le llevan nuevamente a Ginebra. De 1924 a 1926, fué consejero técnico de la Escuela internacional. Había tomado la iniciativa de albergar esta escuela, en sus comienzos, en una chalet rústico de su propiedad familiar, gesto generoso que hizo posible su creación. Sin embargo, desde 1926 por diversos motivos tiene que retirarse de esta actividad y, desde entonces, la organización de las escuelas públicas ocupa la mayor parte de su tiempo. Muchos Estados lo han llamado en calidad de experto.

Tal es Ferrière como pedagogo. Como pensador, se declara discípulo de J. J. Gourd, en cuanto a la filosofía del conocimiento; de Jean Marie Guyau, para la filosofía moral; de Harald Hoeffding, para la filosofía religiosa. Discípulo sí; pero a su manera. Es estudiando su doctrina; pero oponiendo, muy a menudo, las suyas a las de ellos, en nombre de la ciencia experimental, como puede llamarles sus maestros. Más tarde, inspirándose sobre todo en las enseñanzas de su padre, médico, psicólogo y biólogo de valor y de Teodoro Flournoy, perfecciona su visión sintética de la psicología genética y descubre, uno después de otro, a J. J. Rousseau, Ellen Key, Mme. Montesori, el Dr. O. Decroly y John Dewey. Ellos son quienes nutren su espíritu y en ellos encuentra el pan intelectual que le era necesario.

Su doctrina filosófica se encuentra expuesta, sobre todo en dos obras: «La Ley del Progreso», cuyo capítulo V, ocupándose del progreso individual, encierra las leyes esenciales de la psicología genética y «El Progreso espiritual, charlas de psicología genética a los padres y a los maestros» que es una exposición sintética de la psicología del subconsciente, en particular del subconsciente del niño, y de la manera de influir en él.

«La Ley del Progreso», aunque publicada en 1915, data de antes de la guerra. De esta obra magistral, laureada por la Universidad de Ginebra y que le ha valido el título de doctor en sociología, Edwards Peeters, de Ostende, ha escrito: (Lugano Coenohium, enero—febrero 1927):

«La Ley del Progreso» puede ser designada como la «carta de los tiempos nuevos». Se la ha llamado una «Suma»; pero es más que una suma: es, a la vez, una síntesis y un acto. Como justamente ha

hecho observar M. Horacio Micheli, consejero nacional suizo, «la claridad, el rigor científico, la precisión hasta en los dominios más complejos y más oscuros, digamos la palabra exacta: la maestría—que ha reconocido uno de los examinadores de la Universidad—hacen de esta obra un acontecimiento notable».

La Revista de París «La Educación», de la misma manera, ha anotado el escrupuloso rigor científico de esta obra que abraza, de otra parte, el conjunto de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales. No creemos engañarnos al decir que de cada veinte páginas de esta enorme obra se puede sacar un libro nuevo. Se nos dice que ha costado a su autor diez años de trabajo y se encuentran citas y tal vez resúmenes de casi mil diversos autores. Es toda una concepción del universo y de la sociedad que se halla concentrada aquí en un espacio relativamente restringido mediante un pensamiento conciso y un lenguaje preciso y vigoroso. De otro estudio del mismo autor, M. Henri Bergson, el gran filósofo francés, ha dicho: «Obra de un espíritu claro, preciso, que no se paga de palabras».

Y M. Edwards Peeters ha trazado un paralelo entre «La Evolución Creadora» y «La Ley del Progreso», donde se muestran claramente los puntos de contacto como también las profundas diferencias entre las doctrinas de los dos pensadores. «El Progreso Espiritual» es la prolongación natural de esta primera obra. Este estudio del subconsciente es la síntesis de 17 años de cursos en la Universidad de Ginebra, el Instituto «J. J. Rousseau» y la Escuela Social para mujeres. La Sociedad Académica de Ginebra, admirada de su importancia, ha pedido su publicación al autor de «La Ley del Progreso» convencida de que este estudio indagatorio de la psicología dinámica podría prestar considerables servicios a los padres y a los profesores. Este trabajo constituye el tomo primero de una serie de cuatro obras que tienen por título común «La Educación Constructiva». En ésta, el psicólogo ginebrino, erije un monumento al «Progreso Espiritual». Partiendo de las profundidades de la vida inconsciente, estudia, una tras otra, «La Realidad primera», las nociones de la vida y del impulso vital; «La Reacción viviente» donde se ve hasta qué punto están estrechamente ligados en el alma humana, la emoción, el intelecto y la voluntad; «El abismo del subconsciente» que trata de escrutar «El análisis del alma» y de vencer «La voluntad profunda». Freud y Coué, a quienes critica de manera penetrante, aparecen como figuras complementarias entre sí. Pero he aquí donde interviene la educación: «El cultivo de los instintos se realiza por una actividad que reune en un mismo haz «El interés y el esfuerzo». La mecanización de las energías subconscientes tiende, desde entonces a «La liberación del espíritu». En fin, en el último capítulo, «El impulso vital y Dios», se ve

como, fuera y por debajo de todas las confesiones, como también por medio de ellas, el espíritu de ellas entra o debe entrar en contacto con el Principio universal dinámico y viviente fuente de toda cualidad y de todo valor, que los unos llaman «Logos» y otros Dios.

Tal es, brevemente, «El Progreso espiritual». Los tomos siguientes de esta obra: «La Herencia», «Los tipos psicológicos», «La Educación religiosa», muestran la infancia en su paralelismo con la vida del primitivo, los temperamentos y tipos diversos que revela la experiencia y el resultado lógico de toda educación.

Este libro, primero de la serie, es como la epopeya del alma humana en su lucha por el dominio de sí mismo y, si se piensa que cada capítulo termina con una «conclusión pedagógica», llena de consejos precisos y excelentes para los educadores de la infancia, se convendrá en que, concordando de alguna manera con «La educación progresiva» de Mme. Necker de Saussure, aparecida en 1828, «La Educación constructiva» marca una fecha en la historia de la pedagogía.

En sus cursos, M. Ferrière, ha hecho alternar la psicología y la educación, considerando a ésta como el campo de experiencia de aquélla y a aquella como encargada de encontrar en ésta sus direcciones. En tales sentidos ha encaminado sus obras prácticas: «Proyecto de escuelas nuevas» (1910), «Transformemos la Escuela» (1921); traducida a tres lenguas, «La autonomía de los escolares» (1921), «La educación en la familia» (1921), traducida a cinco lenguas y muchas veces reeditada; «La Escuela Activa» (1928), traducida a seis lenguas y que ha alcanzado ya la tercera edición; «La Libertad del niño en la Escuela Activa» (1928), traducida al español; «Tres exploradores de la Educación Nueva» (1928), igualmente traducida al español (casi todas las obras de Ferrière han tenido y tienen éxito enorme en la América del Sur).

Su espíritu crítico se ha ejercitado, en estas obras prácticas, sobre los métodos llamados nuevos, más que sobre los antiguos que, encontrándose en contradicción flagrante con la psicología, no le interesan. Hace crítica negativa en todas partes donde reina el abuso: libertad rayana en anarquía, trabajo manual demasiado exclusivo (arbeitsschule), concesiones insuficientes hechas a los diversos tipos de casas para niños, concesiones excesivas hechas al trabajo colectivo o al trabajo individual (Plan Dalton). Su crítica es lo más frecuentemente positiva y constructiva, porque Ferrière estima más útil indicar lo que se puede hacer antes que lo que no se debe hacer. Es este rasgo de carácter que le ha hecho pasar por «optimista».—Así dice: decidamos a no ver más que lo que está bien y no lo que anda mal.

A esta crítica que le había hecho Hildebrando Barkonyi ha respondido en su revista «Pour l'Ere nouvelle» que no se ha afilado al

optimismo ni al pesimismo. El ve la extensión y la profundidad del mal contemporáneo (mal en el sentido de dolor y desconcierto) mejor que nadie. Pero, para remediarlo, hay que ir a lo más importante: indicar el camino a seguirse. Quienes quieran y puedan salvarse que sigan este camino.

La triple actividad de Ferrière como práctico de la educación, como psicólogo científico y como escritor pedagógico debía conducirle a desempeñar un papel en el campo de la coordinación de las actividades internacionales en materia de educación.

Ya, en 1899, había fundado la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas (B. I. E. N.) cuyo fin era «establecer relaciones de ayuda científica entre las diferentes escuelas nuevas, centralizar los documentos concernientes a ellas y aprovechar las experiencias psicológicas realizadas en estos laboratorios de la pedagogía del porvenir». Mediante encuestas sucesivas hechas a los directores de estas escuelas, a los maestros, a los antiguos alumnos y a los padres de los alumnos, por sus visitas personales y por visitas de educadores competentes delegados por él, Ferrière ha podido reunir la más completa documentación concerniente a las Escuelas Nuevas del campo. Desde 1912, en vista de la creación de muchos internados privados que tomaron el nombre de Escuelas Nuevas, simplemente como título de propaganda y sin inspirarse en el modelo de las escuelas típicas, que le habían dado fama, Ferrière ideó e hizo adoptar por las Escuelas Nuevas, una característica de la Escuela Nueva típica, característica que representa un programa mínimo y un programa máximo. El programa mínimo declara: «La Escuela Nueva es un internado familiar situado en el campo, en donde la experiencia personal del niño es la base de la educación intelectual con el concurso de los Trabajos Manuales (Escuela del Trabajo) y donde la práctica de la autonomía de los escolares (selfgovernment) es el fundamento de la educación moral». En cuanto al programa máximo, que comprende los asuntos de organización de los estudios, de Nueva y la Oficina Internacional de la Escuela Nuevas» (Ginebra, Ch. Pehchier 10, 4.ª edition, 1925, constituyendo el número 15 de la revista «Pour L'Ere nouvelle»)—abarca treinta puntos, de los cuales, quince, por lo menos, deben realizarse, (a más del programa mínimo) para que una institución pueda ser reconocida como Escuela Nueva por el B. I. E. N.

En 1918, cuando el B. I. E. N. había reunido una documentación de alrededor de treinta mil fichas de trabajo, un incendio destruyó la casa donde se encontraban, en Pléiades sur Blonay. Ferrière volvió a trabajar en seguida y publicó sucesivamente las diferentes obras mencionadas antes. Sobre las Escuelas Nuevas, aparecieron, entre otros, los libros siguientes: Faría de Vasconcelos: «Una Escuela Nue-

va en Bélgica» (1915); Elizabeth Huguenin: «Paul Geheeb y la comunidad escolar libre la Odenwald» (1923); María Boschetti Alberti: «La escuela serena de Agno», y cerca de 800 artículos y traducciones publicados en una gran cantidad de revistas.

Paralelamente al trabajo en el B. I. E. N., Ferrière asumía en 1909 una segunda actividad: desde está época fué *privat—docent* de la Universidad de Ginebra. Además, desde la fundación del Instituto «J. J. Rousseau» de Ginebra, en 1912 (Instituto de las Ciencias de la Educación, fué profesor de esta Institución que se puede considerar como uno de los centros más importantes de Europa en materia de psicología infantil y de pedagogía científica. Numerosos son los alumnos antiguos de esta Escuela que ahora trabajan como directores, inspectores de enseñanza pública o simplemente como educadores según los métodos de la educación nueva. Ferrière fué también llamado en 1920 y 1921 a dictar cursos en la Universidad Internacional, en el Palacio mundial de Bruselas.

En 1921, Ferrièri contribuyó a fundar, con motivo del Primer Congreso Internacional para la Educación Nueva, en Calais, la «Liga Internacional para la Educación Nueva». Esta Liga celebra sus Congresos cada dos años (en 1923 en Montreux, Suiza; en 1925 en Heidelberg; en 1927 en Locarno; en 1928 en Elseneur, Dinamarca). Esta Liga tiene secciones nacionales en casi todos los países del mundo. Además, publica tres revistas, de las cuales Ferrière redacta la de lengua francesa: «Pour L'Ere nouvelle». Como vicepresidente de la Liga y representante del Comité ejecutivo internacional para los países latinos, Ferrière mantiene una correspondencia que pasa de 4.000 cartas por año, habiendo emprendido, en representación de la Liga, numerosos viajes y giras de conferencias, particularmente en Turquía a donde fué llamado en 1928, por el Ministerio de Instrucción Pública, en calidad de experto. En fin, es Ferrière también quien ha organizado y presidido el Primer Congreso del «Grupo francés de Educación Nueva», en Villebon, al sur de París, en abril de 1924 (ver el fascículo 13 de la revista «Pour L'Ere nouvelle»).

Nombrado en 1922, presidente del Tercer Congreso Internacional de Educación Moral, en Ginebra (Congreso que fué continuación de los de Londres, 1908 y de La Haya, 1912) y el mismo año también, miembro del Comité Ejecutivo internacional de los Congresos de Educación Moral, Ferrière—por la elección de los temas («Solidaridad y Educación» y «La Enseñanza de la Historia y el Espíritu Internacional», dos obras publicadas por el Instituto «J. J. Rousseau», en 1922), como por la calidad de los oradores, casi todos educadores prácticos—ha podido dar a este Congreso el carácter de un parlamento de técnicos de la educación antes que de una academia de teóricos.

Estas diferentes actividades acerca del plan de acción pedagógica internacional han llegado a fusionarse en diciembre de 1925 en la Oficina Internacional de Educación, a cuya iniciativa se debe y a cuya creación contribuyó con el Instituto «J. J. Rousseau» y de la cual ha sido nombrado director adjunto desde sus principios. La antigua Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas se ha fusionado en el B. I. E. N., así como la Oficina Internacional de Educación Moral, en otros tiempos, en la Haya. Pero nada de esto significa una disminución de sus actividades. Mientras el B. I. E. N. no sea conocido y sostenido financieramente por los Gobiernos y por las grandes Asociaciones, como se lo merece, el recargo de trabajo será el pan cuotidiano del secretariado!

Tan diversas actividades no han impedido que Ferrière responda a los llamados que se le han dirigido de todas partes, ni que continúe expandiendo con su calor acostumbrado, el evangelio de la Escuela Activa. El año de 1928 ha sido, especialmente, el de sus mayores trabajos y esfuerzos en este sentido.

A través de su ruta, se han creado secciones nacionales de la Liga Internacional para la nueva Educación y varios grupos han manifestado su deseo de afiliarse a la Oficina Internacional de Educación. En la revista «Pour l' Ere nouvelle» se puede leer el relato suscinto de su último viaje a Oriente y de las recepciones calurosas que se han hecho al heraldo de la Nueva Educación.

Todas estas giras han hecho eco en la prensa diaria; han contribuído a abrir los ojos a los padres y a los legisladores y a preparar un movimiento de opinión pública, y esta opinión, gran maestra del día, es a la cual no cesa Ferrière de dirigir sus llamamientos: «Transformemos la Escuela», con su subtítulo, «Llamamiento a los padres y a las autoridades» o «La Educación constructiva» es una serie de «charlas de psicología genética a los padres y a los maestros».—De los diarios, las cuestio-educación social y de educación moral—programa expuesto en el opúsculo: «La Escuela nes de la nueva educación han pasado a las revistas pedagógicas y de las revistas, a los libros. Dos ejemplos: precisamente en 1928 la Casa Editora Doint et Cíe. de París ha publicado en la «Biblioteca Social de los oficios», bajo la dirección de Georges Renard, Profesor de Historia del Trabajo en el Colegio de Francia, una obra: «El Institutor», cuyos autores son Emile Glay, Secretario General del Sindicato Nacional de Institutrices e Institutores de Francia y de las Colonias y Henry Champeau, Institutor de París. En ella se consagran 9 páginas a los principios de la Escuela Activa según Ferrière (impulso vital, ley del progreso, ley biogenética y tipos psicológicos); 17 a las aplicaciones manuales, sociales e in-

telectuales de la Escuela Activa, según el mismo autor (recolección, clasificación y elaboración de los documentos, «cuaderno de vida», etc.). Otro ejemplo es la obra de Celestino Freinet, institutor en Saint Paul (Alpes Marítimos) e iniciador de la imprenta en la Escuela. En su libro publicado, igualmente en 1928 «No más manuales escolares», se muestra, una vez más, defensor del «Cuaderno de vida», cuya excelencia en la escuela ha probado desde hace largos años. Este cuaderno o «libro de vida», hecho por los alumnos y ordenado en un clasificador de hojas movibles, permite conciliar el desorden de la actualidad exterior, movida y viviente, con el impulso interior de orden, de lógica, de continuidad en las ideas, necesarios a un estudio constructivo y serio. Por otra parte, se adapta a la individualidad de cada uno y permite que cada uno vaya a su paso y recorra toda su extensión, principios que Ferrière coloca como la base de toda educación.

En conferencias, diarios, revistas y libros—suyos y de otros—siempre se ve a Ferrière trabajando en un campo cada vez más vasto. Desde antes de su salida para la América del Sur, le han sido dirigidas invitaciones especiales. El Presidente de la República del Ecuador, el presidente de la sección nacional de Educación Nueva de Chile, el representante de la República Argentina al Tribunal de la Sociedad de las Naciones, el Uruguay y el Brasil lo han llamado. ¿Responderá favorablemente? Ni él ni Mme. Ferrière—quien le acompaña infatigable, con abnegación y espíritu de consagración admirables, tomando sin cesar notas para él y ayudándole en los trabajos de Secretaría y en los de escritor—no se cuidan de afrontar tan múltiples actividades.

Si se considera que Ferrière como adolescente, pareció encaminar sus inclinaciones hacia la música y la poesía (figura con honor en una antología de poetas franceses de países extranjeros en Francia), pero que una sordera aparecida gradualmente desde 1893 que llega a ser total en 1921, fué lo que le hizo cambiar esta vocación, se convendrá en que, si el hombre pretende hacer su destino, no hace más que seguir las líneas trazadas por un destino más alto y poderoso.

Crear en todas partes «campos de cultura experimental», Institutos de Ciencias de la Educación, donde se formen los educadores futuros según los principios de la psicología infantil y de la educación nueva, tal parece ser la tarea más urgente en la hora actual. Las obras que ha preparado sobre la psicología genética, están destinadas, en su esencia, directamente, a estos educadores futuros e indirectamente—por éstos y por su acción—a toda la joven generación de mañana, a la que hay que salvar de la derrota mental y moral, ya que debe servir de base a un mundo mejor.

En nombre de un poderoso grupo de amigos, de antiguos y fieles

alumnos de Ferrière, nosotros que hemos seguido entre los primeros, sus cursos universitarios — uno en la Universidad de Ginebra en 1909 y otro en el Instituto «J. J. Rousseau» en 1912 — nosotros formulamos nuestros votos de larga vida y de trabajo fecundo para bien de la infancia.

La educación sexual

El problema cuya enunciación va dada en el título es uno de los que más llaman actualmente la atención de los pedagogos y de la familia. Ha suscitado los temores de los timoratos y el entusiasmo de los liberales en materia de educación. La doctora Germana Montreuil Straus, autoridad firme en esta clase de especulaciones, se expresa valientemente sobre el particular. Recientemente una revista, — la Revista de Educación, órgano del Ministerio de Educación Pública de Chile — ha publicado unas declaraciones suyas que juzgamos dignas de ser conocidas por los maestros argentinos. La doctora Montreuil Straus viene a decir lo siguiente en su artículo:

Después de ser objeto de diferentes congresos científicos, particularmente en París, el Congreso Internacional de higiene escolar de 1910, el Congreso Internacional de Higiene Social, organizado para el centenario de Pasteur en 1922, y, últimamente, el Congreso Internacional de Médicas, la educación sexual ha salido de los dominios profesionales pedagógicos y médicos para entrar en el dominio de los padres y madres de familia (Asociación de Padres de Alumnos, Asociación Católica del Matrimonio Cristiano), así como también en el de la juventud, como podemos constatar en las sociedades de scoutismo y el grupo de la Voix de Jeunes.

Gracias a este interés y a las discusiones que ha levantado, la expresión «educación sexual» que evocaba para el público y aún para la mayor parte de pedagogos algo vago: moral o sentimental, honesto o perverso, toma poco a poco un sentido más definido. Para algunos preocupados ante todo del peligro venéreo, debe ser una enseñanza profiláctica, basada sobre la descripción y el peligro de estas enfermedades. Hay que notar que esta opinión que ha sido sobre todo sostenida por los médicos, es la que prevalece, bajo el punto de vista práctico. En efecto, actualmente la única instrucción oficial que se lleva a cabo sobre las cuestiones de generación, es de carácter anti-venéreo. Por ejemplo en el ejército, soldados, oficiales y suboficiales reciben con regularidad conferencias sobre este asunto. En

las Escuelas Normales de Profesores, la enseñanza antivenérea forma parte integral del programa de higiene, desde el tercer año y las pocas conferencias que se dan a los alumnos adelantados de algunos liceos de París y de provincias, tienen siempre por objeto poner en guardia a los jóvenes contra este peligro de la vida sexual.

Otros educadores preocupados esencialmente del desarreglo de las costumbres y sus consecuencias sociales, comprenden la enseñanza sexual, como enseñanza únicamente moralizadora y casi completamente desligada de toda base científica, apoyada sólo sobre la educación del dominio de sí, y sobre el sentido de las responsabilidades morales y familiares. En fin, para una última categoría de personas y no es, por desgracia, la menos numerosa, la palabra «sexual» evoca imágenes picarescas, obscenas o pornográficas. Creen que se trata de algo escabroso que se debe escluir de esta educación honesta. A juzgar por su asombro y sus objeciones cuando se aborda este asunto, parece que en ellas el duro pasado sexual de nuestras costumbres y nuestra literatura, tal vez también la defectuosa educación sexual de sus primeros años, las ha tornado incapaces de pensar con respeto y serenidad sobre el maravilloso misterio de la generación.

Si pasamos revista a estas diversas interpretaciones de la educación sexual, vemos que aún para sus partidarios la enseñanza que sugieren es una amenaza con tendencias negativas y no constructivas. En lugar de encauzarlas a la descripción y explicación del desarrollo natural de una función fisiológica y de un instinto normal y sano, su objeto esencial es luchar contra las deformaciones y perversiones, que se desprenden de esta función y de este instinto y contra las plagas sociales que causan: inmoralidad, o mejor dicho, indisciplina de las costumbres, prostitución y enfermedades venéreas.

Hay un error de concepción, que, a nuestro juicio, son en gran parte, responsables, las polémicas y objeciones levantadas contra las posibilidades de una educación sexual de la juventud. El hecho es que las deformaciones, perversiones y enfermedades sexuales, no son sino un aspecto secundario de la educación que se debe considerar.

La vida sexual, normal, tal como se presenta en el niño normal y sano, se resume a estas palabras: amor, unión, maternidad, paternidad y familia. No comprende en sí ninguno de esos sobre entendidos que nuestro espíritu torcido acaba inconscientemente por relacionar, y es esta comprensión de la vida sexual, natural que el educador debe fortificar, esclarecer y proteger contra las deformaciones y relajamiento de nuestra moral indulgente y de nuestras costumbres fáciles.

La educación sexual es sencillamente una educación que moral, social y científicamente, prepara y ayuda al adolescente, a vivir amplia y sanamente su vida sexual normal, que es la vida familiar. Con

este fin, el niño debe recibir por una parte, una enseñanza gradual e intermitente de los hechos relacionados con la generación y, por otra parte, sometérsele a una sólida formación moral, por medio de influencias continuas y por la creación de un ambiente favorable.

La enseñanza gradual es principalmente científica y comprende el estudio razonado de las ciencias naturales (biología general, anatomía, fisiología e higiene) que se dan en las escuelas.

Mientras tanto, será preciso creer que los padres deben y pueden interesarse en este problema. El niño se instruye no únicamente por la enseñanza que recibe en las clases sino también al hacer las preguntas sucitadas por su curiosidad, siempre en acecho. En los pequeños esta adquisición espontánea de conocimientos nuevos, es la base normal del desarrollo de su inteligencia y su sensibilidad. La primera instrucción que recibe el niño en este dominio particular, así como en los demás, pertenece de derecho y hecho a la familia. La formación moral por influencias continuas y la formación de un medio favorable pertenece al hogar y nosotros descartamos el punto de vista demasiado absoluto de ciertos padres, que la acción de las escuelas debe ser en este aspecto completamente excluída.

Familia y escuela deben colaborar; dedicarse ambas a educar la voluntad, a desarrollar la fuerza de su carácter, en fin, a ayudar al niño a someter sus instintos e impulsos al juicio de su conciencia y al poder de su voluntad.

Estas pocas notas sobre la educación sexual son, naturalmente, muy suscintas e incompletas. Para ilustrarlas con un ejemplo, indicaremos, a título documentario, algunos folletos editados por el Comité de Educación Femenina de la Sociedad de Profilaxia Sanitaria y Moral.

Estos folletos son, en efecto, escritos con el objeto de preparar gradualmente al niño, después a la joven al matrimonio y a la maternidad; abordan casi únicamente el lado científico del problema.

Folletos destinados a los padres: «¿Es preciso responder a las preguntas de los niños, cuándo y cómó?» «Del papel importante de la madre en la educación sexual de sus hijos». «¿Las mujeres pueden y deben luchar contra las enfermedades venéreas?»

Folletos destinados a las jóvenes: «La función maternal, embarazo, herencia, esterilidad, maternidad y trabajo». Enfermedades venéreas, a los cuales se añaden los folletos publicados juntamente con «La voix de jeunes», «Amor y Matrimonio».

La Adolescencia

De ocho a doce años está el niño en la edad de oro de su desarrollo. El cuerpo y el espíritu vibrantes de savia, traen flores y frutos. No es cuestión más que de progreso. Ya empiezan los ensueños maravillosos a dibujarse como miraje en el horizonte y las ambiciones no conocen límite.

Bruscamente todo desaparece, y aparece una especie de cansancio. Las mejores costumbres adquiridas parecen que naufragan. Como dicen los marinos, el buque echa el ancla; pero ésta es insuficiente. Hay altas y bajas, agitación, horas de torpeza, entusiasmo seguido por depresión, momentos de triunfo, y crisis de lágrimas. Hay sobre todo una inquietud vaga, una inestabilidad desconcertante. Es la crisis de la pubertad.

Psicólogos como Stanley Hall, Mendousse, Compayré y Gaultier han notado muy bien los caracteres de la «edad ingrata». Reconocen en el conjunto de fenómenos distintas causas, unas físicas, las profundas transformaciones fisiológicas, pero los padres deberán ocuparse y preocuparse preferentemente de las causas morales.

He dicho que deben preocuparse porque el momento es difícil. Si no se prepara con tiempo la emancipación gradual del adolescente antes de la crisis, ésta se manifestará por la indocilidad y la rebelión. ¡He aquí la parte trágica de la situación! Demasiado maduro para dejarse guiar, el adolescente es demasiado joven para conducirse por sí mismo debidamente. Su exagerada susceptibilidad le hace difícil confiarse, aunque se dé cuenta, de que la confianza le salvaría de esos trastornos y de esas incertidumbres. Por otra parte también en los niños que han llegado a dominarse a sí mismos venciendo sus caprichos, la inconstancia provocada por este estado anormal, provoca desfallecimientos y no hay ideal, por arraigado que esté, que no viole un acto caprichoso o un acceso de mal humor.

¿Qué hacer? Ante todo estudiar las causas: en segundo lugar, velar por la higiene; finalmente, tener paciencia. Insistiré sobre estos tres puntos.

1.º Las causas: El doctor Paul Godín en su obra «El crecimiento durante la edad escolar» escribe sobre el particular estas palabras muy justas y sensatas:

«De la interpretación justa o falsa de esta inestabilidad pueden resultar consecuencias gravísimas para el presente y porvenir del niño. Yo he conocido escolares que han llegado a ser malos sujetos a causa de los castigos infligidos durante este período, por motivos que tenían por causa molestias dolorosas; eran víctimas de sufrimientos que se desconocían y de los cuales no se hacía caso. No podían, no obstante todos los esfuerzos de su joven voluntad, dominar la necesidad del desplazamiento de los miembros doloridos. La agitación, verdaderamente deplorable en clase, era atribuída a causas de otro orden, tanto para los buenos alumnos «que se iban pervirtiendo» — según se decía — como para los malos.

«La impresión del niño que sufría no reconociendo la causa, que se le presentaba en modo confuso, pero que reconocía la falsedad del juicio humano, se formulaba del siguiente modo: «El castigo infligido es injusto».

Y el doctor Godin nos explica detalladamente que el crecimiento de los huesos y de los tejidos no se produce simultáneamente, sino en alternativas de algunas semanas y a veces de algunos meses. Sigue diciendo:

«Tomemos por ejemplo los efectos del crecimiento desigual de la columna vertebral sobre el eje nervioso medular que contiene.

«Se alarga la talla y se reduce el crecimiento del sistema nervioso, de suerte que la médula espinal no se desenvuelve debidamente, y como el segmento vertical resulta demasiado corto, influye en el cerebro y produce una manifestación de desequilibrio nervioso».

Suele decirse que cada cual tiene su locura, escondida en estado normal, pero que sale a la luz del día en los momentos de depresión nerviosa. En el momento en que se presenta esta depresión nerviosa, según afirma el doctor Godin, debido al alargamiento de la médula, cada adolescente, según su naturaleza, es víctima de los trastornos nerviosos que, llegando a un grado extremo, serían la marca distintiva de su locura particular. Añádase a esto un conjunto de secreciones internas, mal conocidas en el día, cuyo efecto es la transformación del niño en joven. El cambio de voz y la barba en el varón no son más que los signos externos. Más profundas son las manifestaciones de la vida sexual, que se producen en el momento de la pubertad, formando precisamente el conjunto de los trastornos que caracterizan «la edad ingrata».

Sin embargo, no nos alarmemos. El mal no es irremediable. La

naturaleza no exige de los seres humanos por lo menos, en su gran mayoría, mas de lo que ellos pueden dar de si.

2.º Conocidas las causas, debemos pensar en la atenuación de los efectos.

Llegamos así al segundo punto que debemos tratar: a la precisión de velar por la higiene. Porque, salvo casos excepcionales y salvo el parecer del médico, es preciso evitar toda clase de medicamentos incongruentes y el uso de excitantes. Hasta el té y el café que ordinariamente se juzgan inofensivos y de los que se abusa sin darse cuenta, deben reservarse para excepcionales ocasiones. Entonces serán más sabrosos, porque cuando el organismo se va habituando a un excitante, es preciso aumentar la dosis para que surta el efecto apetecido. Es un círculo vicioso que puede llevar, en la edad adulta, al alcoholismo, a la morfina o a la neurosis, porque se llega a creer que no se puede vivir sin excitantes, cuyo abuso, a la larga, trastorna por completo la máquina nerviosa. Así se llega a perder la energía y el dominio de sí mismo. — Este punto es el principio del fin.

Así pues, evitemos los excitantes y los medicamentos, sujetándonos a la higiene general y a esa higiene especial que se puede llamar la educación sexual.

Durante la crisis debe evitarse el cansancio intelectual y físico y todo cuanto fatiga el sistema nervioso, ya fatigado por la crisis.

Debe comprenderse que durante esta época deben ser pocos los deberes escolares y se ha de evitar que se esté demasiado tiempo de pie. Los padres deben velar y en todo caso hablar con los maestros o con los patronos. A estos también cumple el deber de completar la escuela, si la cultura física es insuficiente. Porque debemos saber que la cultura física, con tal que no signifique desgaste del sistema nervioso, es el mejor antídoto contra los peligros de la pubertad. Buen alimento, sencillo, sano, abundante: aire abundante noche y día: lecho que no sea demasiado blando, pocas mantas, fortalecientes; levantarse temprano; ejercicios físicos, juegos deportivos, fútbol, esquí, patinaje, excursiones; desdén de la intemperie, del frío, de la nieve, de la lluvia; y sobre todo trabajo manual: carpintería, sastrería, encuadernación, trabajo de madera, cuero, estaño y hierro; jardinería, cocina, trabajos domésticos regulares — para niños y niñas respectivamente — he aquí lo que les guardará mejor de todas las enfermedades y ésta es una de las razones por las cuales no se notan de momento los efectos de los abusos — por ejemplo el alcoholismo moderado — pero que serán patentes más tarde hacia los 25 o 30 años, cuando ya sea demasiado tarde para remediarlos. Los errores cometidos en la pubertad o antes, se fijan en la materia cerebral y dejan allí huellas indelebles. Sepan esto los educadores, los padres y

los mismos adolescentes, que no deben ignorar estas cosas, pues son capaces de comprenderlas.

Esto me mueve a hablar de la educación sexual propiamente dicha. Asunto delicado, pero que se debe abordar francamente y con sencillez. Yo no haré más que desflorarla, pues se necesitaría un tratado completo para demostrar su importancia, detallar su técnica general, poner de relieve lo que se ha de seguir en cada adolescente. En este caso, sobre todo, la intuición guiará a los padres y a las madres. La educación sexual es asunto de tacto y de oportunidad. Presupone el conocimiento a fondo, día tras día, de su hijo. Precisamente por esto quisiera ver este deber tan grave y trascendental, tan hermoso también, por ser la puerta de los hondos misterios del amor y de la creación, en manos de los padres y no en la de los maestros, de los curas o de los médicos.

No pueden conocer éstos a vuestros hijos como vosotros mismos, ni mucho menos. Sólo por excepción pueden tener con él la intimidad que ellos tienen con vosotros; su intervención puede ser intempestiva y sus efectos muy distintos de los que se esperan.

Entre la iniciación nefasta y prematura por un camarada — acaso pervertido — o la iniciación oficial por un adulto externo, aunque sea muy competente, yo prefiero infinitamente más la palabra discreta, franca y sencilla de los padres, que buscarán el momento más oportuno. Esto mismo afirma una mujer de gran corazón, Madame Adolphe Hoffmann, de Ginebra, en su «Libro de las Madres» quien escribe lo que sigue:

«Cuando el niño hace una pregunta, aunque sea escabrosa, contestadle, y no dejéis que se aleje sin rogarle que os dirija todas las preguntas que se os ocurran. Debéis hacerle comprender que hay ciertos asuntos muy graves, que es preciso abordar como si fueran secretos de familia. El niño o la niña penetrarán el sentido de estas explicaciones con una sagacidad que sorprenderá al educador».

A los padres que no se sientan con fuerza bastante para asumir esta responsabilidad recomendaré vivamente la lectura de un libro de una doctora en medicina, cuya alma hermosa y elevada irradia nobleza y amor. Me refiero a la «Educación de la pureza», de la señora E. Pieczynska de Berna. Es una obra dedicada a las madres. En ella demuestra la autora que empezando desde la primera infancia a hablar de la procreación de las plantas, insectos y animalitos, siempre con un espíritu de objetividad científica y de grave admiración, se lleva al niño a considerar estos fenómenos como la cosa más natural del mundo. A los doce años, o antes también, según las preguntas que haga el niño, se podrán abordar la mayoría de los fenómenos normales referentes a la procreación de la especie humana, re-

servando a la edad de diez y seis o diez y siete años la revelación de los fenómenos patológicos.

Siguiendo este procedimiento, satisfaciendo la legítima curiosidad del niño antes que éste se asocie a la emotividad de la adolescencia, elevando en conjunto la cuestión al nivel de las cuestiones grandes y hermosas, que se abordan únicamente con respeto y admiración, se evitarán mil escollos que podrían hacer naufragar la nave. Será una victoria conseguida sobre sí mismo y sobre la vida. Acaso de este modo se salve el niño.

Para más adelante, en la época de los trastornos de la adolescencia, la tarea será mucho más fácil. Se le podrá explicar al adolescente cuáles son las causas fisiológicas naturales, qué son los principios del camino que lleva a la virilidad y a la maternidad, que tiene su coronamiento en el matrimonio, de cuyo acto se le hará sentir y comprender la nobleza y la grandeza. Se prevendrá al adolescente contra la naturaleza de los trastornos para que no se asuste y ceda ciegamente a la impulsividad propia de su edad.

Se le enseñará que las características del hombre, en el sentido más elevado de la palabra, es el dominio de sí mismo; que este dominio es desde entonces su salvaguardia y la garantía de su salud presente y futura y de la integridad de sus facultades. A esta integridad se liga estrechamente la felicidad de su vida futura de hombre; esposo y padre — y respectivamente de mujer, de esposa y de madre de familia.

Se le podrá hacer comprender también, si es necesario, la importancia del ambiente social que frecuenta; de elegir buenos compañeros, de formar parte de una asociación en la cual pueda adquirir alegría y salud, por ejemplo la de los exploradores. Explicarle también que los malos compañeros son afrenta del ideal de su vida, de su pasado y de su porvenir, de sus viejos padres y de su familia futura.

Ya sé que todo esto puede ser útil. Todo esto no tiene en sí más valor que el de la educación recibida anteriormente, el valor de la vida de familia por lo que valen los mismos padres. Sin embargo, no debe parecer superfluo ningún esfuerzo si se trata de la salvación de nuestro hijo, de la salvación de este jovencito o jovencita al cual habéis dedicado hasta este momento todo vuestro corazón y todos vuestros pensamientos.

3.° Conocer las causas de los trastornos de la adolescencia, velar la higiene física y moral de vuestros hijos, he aquí vuestra obligación familiar durante los dos largos años de duración de la crisis de la pubertad en sus comienzos y en su apogeo, período que fluctúa entre los 13 y los 18 años.

Quisiera hacer, además, una importantísima recomendación. Me refiero a la paciencia de los padres en los momentos de violencia y desaliento de sus hijos, paciencia ante los signos de alejamiento que acaso manifiesten. Hay muchas madres que dicen en estos momentos: «¡No reconozco a mi hijo, ya no es mío; ha cambiado por completo: no me quiere como antes: vive para sí mismo sin preocuparse de nosotros, de sus padres!»

Todo esto es verdad. Sin embargo, es una ley de la naturaleza. No hay que extrañarse, y se debe aceptar tal cual es. Es preciso tener paciencia. Madres ansiosas, padres ofuscados en vuestro cariño y que acaso os habéis endurecido ante lo que llamáis ingratitud, no os desesperéis. Vuestro hijo, no lo dudéis, volverá a vosotros. Volverá como el hijo pródigo, con mayor alma, maduro y fortalecido. Cuanto más constante hayáis sido durante el período de su inconstancia, tranquilos enfrente de su agitación, firmes y racionales ante su momentánea sinrazón, él os estará reconocido, aumentando su profundo cariño. Aunque os parezca lo contrario, este cariño lo conservará. Y cuando hacia los diez y seis o diez y ocho años os abra nuevamente el alma, descubriréis en él una personalidad más amplia, más fuerte, más espontánea, más alegre. Jugando volverá a ser vuestro niño pequeño a quien adorabaís. Pero no será más que un juego. Antes fuisteis vosotros sus protectores; ahora él se siente con fuerzas para protegeros; que uno de vosotros se encuentre enfermo o debilitado, que empiecen a pesaros los años, ¡ya lo veréis! Desde entonces se trocaron los papeles. Ayer mismo, cuando él era pequeño, lo tomabais de la mano; mañana os apoyaréis en sus hombros. Será el consuelo de vuestra edad madura, el apoyo de vuestra vejez.

Un deber especial incumbe a los padres de los muchachos y muchachas que trabajan como aprendices en un taller y particularmente a aquellos cuyos hijos frecuentan las escuelas secundarias. Es su deber ineludible completar el taller y la escuela, dar al jovencito o a la jovencita lo que les falte para que su vida sea armónica y sencilla.

Es ésta una tarea compleja y difícil, porque, no debemos hacernos ilusiones sobre esto, hoy por hoy la escuela no es lo que debiera ser. En ella se obliga a los discípulos a razonar de un modo abstracto antes que su virgen mentalidad sea capaz de ello. Se recarga la memoria, cuando no pide más que saciar su sed de conocimiento en la explicación de los misterios del mundo y de las cosas. Esta labor exige horas de inmovilidad contemplativa, ya que el arte y la vida moral no pueden tener puesto en este programa.

Mientras tanto, sin esperar a que una asociación de padres, inspirados por los consejos de personalidades competentes puedan ejercer una acción sobre los maestros y las autoridades escolares, será

conveniente remediar los abusos de la escuela, procurando conocer personalmente al maestro, en cuyas manos esté confiado vuestro hijo. Esto podrá dar un resultado excelente; se evitarán faltas de higiene; conociendo bien a su discípulo y el ambiente en que vive podrá el maestro adaptarse mejor a su personalidad y no le exigirá demasiado.

En lugar de no conocerse y quedar distanciados como enemigos, en lugar de criticarse mutuamente con aspereza, los padres y los maestros conocerán en preciso una colaboración entre ellos. Los maestros tendrán en cuenta la vida de familia, a su vez, se interesarán por la escuela, velando para que sus hijos la frecuenten con regularidad; se interesarán por sus estudios y los completarán con eficacia, cuando se presente la ocasión. Basta que en la hora de la comida o de la tertulia nocturna se aborden los temas que se trataron en la escuela, para que estos asuntos aparezcan inmediatamente bajo un aspecto completamente nuevo. Estarán entonces en contacto íntimo con la vida externa y no aprisionados entre las paredes de la escuela, y separados de la vida. Toda la actividad de la escuela puede transformarse a los ojos de vuestro hijo, si ve que os interesáis por lo que a él le interesa y por lo que allí se dice y se hace.

Este contacto entre la familia y la escuela puede tener un efecto moral. Si vuestro hijo aprendió en el hogar a refinar los sentimientos podrá quedar indemne de la grosería que acaso reine entre sus compañeros; no solamente se guardará del contagio, sino transportará a la escuela la dignidad y la distinción de modales y de lenguaje que estará acostumbrado a observar en la familia.

Hay, sin embargo, un caso en que las relaciones con los maestros pueden suscitar dificultades y es cuando una u otra de las dos partes hace caso omiso del buen sentido, de la razón o del espíritu de justicia. Se debe hacer todo lo posible para no llegar a este caso, porque el niño es la primera víctima. Yo quisiera que, si la culpa es del maestro, la familia no se considere obligada a pactar con el culpable por motivo de solidaridad. Si el maestro ha obrado mal, es preciso que los padres lo reconozcan; obrando de otro modo, se empañaría la conciencia moral de vuestro hijo, cuya alma se alejaría de vosotros.

Que la casa sea siempre el refugio del adolescente, el puerto tranquilo, en que pueda abrigarse cuando le sacuda la tempestad, el cálido hogar donde descansar de la lucha. El mundo externo, con sus batallas y sus esfuerzos, exige del individuo una adaptación siempre nueva. El hogar es el único rincón del universo al que nos hemos adaptado desde la primera infancia. Es el punto de apoyo más firme y más seguro. Es el pasado estable, cuando el porvenir aparece amenaza-

dor. Allí encuentra siempre nuevas fuerzas el corazón para alcanzar todas las victorias y todas las consultas que ambiciona.

Ya se salvó la crisis de la pubertad.—La Edad Media cede lugar al Renacimiento.—Después de tantos sobresaltos se allana el camino, el camino, si no por completo, por lo menos durante los tres años que preceden a la nubilidad. Aunque rujan de vez en cuando algunas tempestades, hay, sin embargo, una paulatina tendencia al equilibrio.

Después de la época de la anarquía relativa, empieza, en la etapa siguiente, una especie de libertad hija de la reflexión. Pero no es más que al principio, porque el hervidero de la vida espiritual es prodigioso cuando va desarrollándose su fuerza. Se presentan de una vez todos los problemas de la existencia y del pensamiento. Este es el desarrollo religioso, filosófico, moral y social. Es también la edad en que, después de un período de alejamiento y desdén, el jovencito se siente atraído a la jovencita. En la familia numerosa, en la cual hay hermanos y hermanas, es donde particularmente se notará que ese desdén secreto se transforma en tolerancia y ésta en aprecio. El jovencito es servicial y caballeresco. A los padres que no tienen más que hijos e hijas, les aconsejaría que les colocaran (cuanto más pronto mejor) en unas clases coeducativas, o (si esto no es posible) favorecer los juegos, los trabajos y las excursiones con niños de otro sexo.

Es de importancia capital, para la sociedad de la vida, para la preparación psicológica para el matrimonio, para el conocimiento del otro sexo, que muchachos y muchachas estén en contacto mutuo desde la primera edad.

La coeducación evita el romanticismo huero, la recíproca ignorancia y las consecuencias desastrosamente fulmíneas, que de esto resultan. No es posible que el hombre respete a la mujer si no empieza a conocerla en la adolescencia.

Un escritor francés poetizó esta verdad y me permito transcribir este hermoso pasaje:

«En el muchacho vemos ya dibujado al joven. Ya se acerca su iniciación decisiva; el pensamiento de la mujer entra en su ensueño. ¡Qué esto no sea por la puerta de servicio! De esta condición depende todo el valor futuro del hombre y de la raza.

«Ante todo que su primera educadora (la Naturaleza) no le abandone. ¿No es acaso, la Naturaleza un amor que se busca siempre en sus distintos aspectos? El joven encontraba en ella una simpatía, una armonía, una comunión. Pero ahora la vislumbra como si se hubiera alejado demasiado de él. Ahora la quiere más cerca, más total, más parecida a él. Sin embargo, no hay una sola alma delicada que no asocie la idea de la Naturaleza a los primeros aflujos de la savia en su corazón, y que, a la primera herida, no tienda desesperadamente

sus brazos hacia esa maternidad sonriente. Ya que la Naturaleza está presente, te llama y te adora».

Este sueño del infinito, que le llenaba el alma en el corazón de los bosques, es la jovencita con la cual se frecuenta, que lo prolonga y se precisa en ella. Si para él la Naturaleza era como una Divinidad difundida, la mujer es el Dios consciente; es toda la aspiración del universo, que, a sus ojos, se concentra en un solo sér. Este período de romanticismo necesario, es la estabilización indispensable del ser moral. Es preciso conocer a la jovencita en la edad del sueño, porque es demasiado tarde conocerla en el momento del deseo. Es preciso haber aprendido a querer algo muy alto, para no desear algo bajo. Es preciso haberse concentrado en un ideal muy puro de la mujer para no dispersarse en el deseo de las mujeres. No se desciende de la poesía a la corrupción, mientras que nadie se remonta de la corrupción a la poesía. La mujercita pura preserva al hombre de la mujer perdida.

«Que esta gran verdad no se respete y entonces el hombre conocerá a la mujer demasiado tarde y no verá que ella era el sendero mismo: no la conocerá más que como el instrumento para degradarse, para divertirse. Así como las fuerzas físicas renacen cuando se han perdido, pensará que pasa lo mismo con la fuerza moral, con la irreparable frescura de la sensibilidad, con el amor ardiente, sobrio y casto de la juventud. Llegará así a la iniciación, como un medio de aquello que podía y debía ser la gran religión de su vida».

A los 16, 17 y 18 años el joven y la joven se encuentra verdaderamente en la calzada real de la existencia, que ante ellos se extiende en múltiples caminos, y deberán pasar por ellos preparándose hoy, para poderlos hollar mañana.

La mayoría de los adolescentes de hoy serán un día padres y madres de familia y, por lo tanto, educadores; serán ciudadanos de su país y ciudadanos del mundo; tendrán que administrar una hacienda y practicar una profesión; serán hombres y mujeres en un ambiente social, serán miembros de sociedades filantrópicas o de otra clase; habrá entre ellos artistas. ¡Qué cúmulo de preparaciones presuponen estas actividades! Enumerémoslas una vez más con brevedad, empezando por las últimas y terminando por las primeras que he mencionado.

1.º El arte no es un lujo; no debe serlo; hasta los hogares más humildes pueden conocer la limpieza, el orden y la belleza. A poco costo se pueden adquirir admirables reproducciones de las obras de arte más renombradas. Los que hayan sabido buscar y encontrar la vida en el arte, sabrán también poner arte en su vida.

2.º ¿Quién no pertenece hoy a un círculo, asociación o sociedad cualquiera? Se deben escoger los grupos que contribuyan al bien del país, como sociedades gimnásticas o de canto, ligas para la protección

a la Naturaleza, la vida al aire libre o al sol, el socorro a los niños, a los ciegos y a otros desheredados de la vida. Este ha llegado a ser hoy un deber ineludible para todos los que sienten la solidaridad humana. El hombre que no consagra una pequeña o gran parte de sí mismo a alguna gran causa noble y altruista, no será más que un parásito de la sociedad.

3.° Como miembros de un cierto ambiente social, en el cual nos encontramos colocados por la fuerza de las cosas, percibo una doble tarea para los jóvenes y las jóvenes de hoy, que mañana serán adultas. Ante todo, saber quedar libres de todas las absurdidades de los pseudodeberes sociales, entendiendo por ello las numerosas convenciones, modas, ritos y otras menudencias, en las que la frívola sociedad procura envolvernos como dentro de una red de telas de araña. No hay necesidad que las enumere. Todos las conocen. Todos se quejan de ellas, pero son muy pocos los que tienen el valor de emanciparse.

En segundo lugar, se trata de tender francamente la mano a los hombres y mujeres de valor de las otras «clases» sociales, o mejor todavía, procurar que para vosotros las «clases» no existan: que no haya más que seres humanos reconocidos por el valor íntimo del refinamiento del espíritu y por su distinción nativa. Nunca se adquirirá demasiado temprano el arte de ser natural y sencillo, de ser por completo lo que somos en verdad, cordiales y francos, tanto con los humildes, como con los magnates.

4.° Casi todos los hombres y muchas mujeres también, se dedican a una profesión especial. Generalmente el adolescente ha empezado ya su aprendizaje y sabe por lo menos hacia donde se orientará. Esto está bien, pero es conveniente someter estas inclinaciones personales al parecer juicioso de personas competentes. Hoy en día existen ya oficinas de orientación profesional que han dado muy buen resultado. En ellas se estudian a fondo las aptitudes del candidato, y conociendo por otra parte las distintas aptitudes necesarias para cada oficio y profesión y lo que se puede ganar en cada una de ellas, según la falta de brazos o de cerebros, se vencen muchas dificultades que no podrían solventar los padres. ¡Cuántos fracasos en las carreras y cuántas vidas se truncaron por falta de orientación juiciosa!

A falta de oficinas de este género, consúltense los folletos publicados sobre este asunto. Y si no se tiene a mano estos folletos tened en cuenta estas consideraciones: Escoged una profesión por medio de la cual sea posible ganarse la vida honradamente y en que el trabajo no sea malsano y superior a las propias fuerzas; que la ganancia sea suficiente para mantener una familia; que el trabajo no esté interrumpido por épocas improductivas, y que tenga un valor social y útil y ponga en obra la actividad y la inteligencia.

5.º Cada familia debe administrar su hacienda. Esta parte ingrata de los deberes familiares hoy se ha hecho más difícil que nunca. Nadie puede entrar en el torbellino de la vida sin haber tenido ocasión de conocer el valor de las cosas—alquileres, alimentos, vestidos,—así como el del dinero; sin conocer las ventajas económicas y sociales de la cooperación—sociedades cooperativas de consumidores;—sin conocer también el ahorro, lo esencial de las operaciones de banca en correlación con la prosperidad económica del país, lo relativo a los seguros de vida, accidentes, vejez, incendio. Es éste un cúmulo de conocimientos que no se enseñan en la escuela e incumbe, por lo tanto, a los padres diligentes y cuidadosos, explicarlos a sus hijos.

6.º Todo individuo a los veinte o veintiún años es oficialmente ciudadano de su país y del mundo. Pero la educación cívica debe haber empezado mucho antes. Distingo entre la educación cívica y la instrucción cívica, pues ésta no basta ni debe bastar particularmente según la comprensión del día de hoy. Ha habido algunos pedagogos que han intentado iniciar desde la escuela a los futuros ciudadanos por medio del gobierno propio. Tienen razón, pero desgraciadamente esos pedagogos son muy escasos.

Vosotros sabéis lo que decía el padre de Rousseau: «¡Juan Jacobo, ama a tu país!» Este no se olvidó del consejo paterno, y nosotros tampoco debemos olvidarlo. Es útil conocer lo esencial del derecho constitucional de la propia patria, particularmente el derecho civil es un resumen de lo más importante; y mucho más útil es conocer el derecho de gentes y poder cooperar, con conocimiento de causa, a una Sociedad de Naciones que sea una verdadera Liga de los pueblos democráticos. El espíritu ampliamente humano, para evitar una catástrofe mundial, debe destruir el patriotismo exagerado. Mas para que el sano patriotismo sirva de base firme al amor de la humanidad que hace caso omiso de las nacionalidades, es preciso que sea cálido, vivo, activo, clarividente y constante. «¡Dime cual es la participación de tu inteligencia y de tu sentimiento en la justicia en los asuntos de tu país y te diré la parte que deberá tomar en los asuntos mundiales!».

7.º He aquí que volvemos al punto de partida. No habréis olvidado que habíamos hablado al principio de la educación de los padres. Decíamos que esta educación es la piedra angular del edificio del progreso moral de la humanidad. Hablando de la preparación de los jóvenes de ambos sexos para que a su vez sean padres y madres, nos encontramos frente al mismo problema. No será ocioso que insistamos en esto. En efecto, a los adultos nos es difícil rehacer nuestra educación. Pero nuestros hijos e hijas la víspera de la boda están dispuestos y en mejores condiciones que nosotros. Son más modernos; tienen su espíritu mejor preparado para los estudios científicos; tienen la inte-

ligencia más abierta a los soplos del ambiente externo. Que lean las «Charlas pedagógicas», de Guillermo James; «Para formar una alma», de Lotzky; «La escuela y el niño», de Juan Dewey y otras obras modernas sobre la ciencia de la infancia. Me sorprendería mucho que no llegasen a evitar mil errores, en los cuales nosotros, de la generación precedente, hemos incurrido con toda la buena fe posible, y que sin darnos cuenta complicamos nuestra tarea.

En muchas partes se han abierto cursos de educación teórica y práctica para los padres. Es un principio que puede ser de una grandísima utilidad, porque va contra la corriente impetuosa de la indiferencia y de la ignorancia. Pero la partida no se ganará por completo más que cuando las escuelas y todos sus cursos prácticos de educación estén bajo la dirección de pedagogos entendidos. Se ha hablado, a este propósito, para los jóvenes de unos veinte años, de un año de «servicio social» o de servicio cívico, pero este ideal está muy lejano. Deben, pues, los padres encargarse de ello desde el principio, haciendo de la familia un hogar pedagógico, que podrá irradiar de sus hijos a sus futuros nietos. ¡He aquí un tradicionalismo de la mejor especie!

¿No tenía yo razón cuando decía que la adolescencia, no obstante las dificultades de la edad ingrata, es, en fin de cuentas, una de las edades más cautivadoras, en que la enseñanza de los padres es de la mayor importancia? Si ellos saben hacer de sus hijos y de sus hijas unos seres completos y henchidos de vida espiritual, abiertos por igual a las ciencias de la Naturaleza y a las ciencias de la vida, podrán enorgullecerse de su obra. Su obra será la gloria de su vejez.

Adolfo Ferrière.

Intuición y artesanía de los nombres

«ACENTUS EST ANIMA VOCIS»

El poder intuitivo de la nominación ha sido reconocido en todas las épocas como una facultad natural y privativa de los poetas. Platón confería a éstos preeminencia en el difícil arte denominativo; los consideraba verdaderos artesanos de nombres; es decir, hábiles captadores de la esencia expresiva de la palabra y, por lo tanto, sus únicos legisladores.

Esta antigua y razonada convicción se halla renovada en todos los tiempos y en todas las lenguas. Mas lo cierto es también que en toda lengua hubo y habrá malos poetas y, en consecuencia, falsos institutores del vocablo y prevaricadores de la locución. El primer síntoma que nos pone en conocimiento del creador es el signo expresivo que traduce su obra. Por él sabemos la inmediata calidad del aeda y deducimos si el cantor es «intérprete de los dioses» o simple tejedor de vulgaridades.

Cuando el símbolo de la revelación es claro — entendemos símbolo por signo — el poeta se señala por presencia; cuando aquél es obscuro, anfibológico, el bardo se distingue por ausencia. Aclaremos: la referencia virtual que nos da la posesión de la cosa buscada está en la naturaleza de su representación; por ende, si el poeta no es audible al primer contacto es porque su acento no existe o está fuera de su canto. El acento, alma viajera de la palabra y de la entidad locutiva, es célula primaria de la extensión semántica, y da con la tónica el sentido verdadero. Si el poeta no topa con el fonema o el giro preciso, crea equivalentes directos o connotativos. Entonces puede decirse que la lengua acrece su acervo con el aporte intuitivo del genio, que descubre o despierta, guiado por su propia sensibilidad, la expresión ajustada a la interpretación lírica. De más está añadir que el poetastro, por serlo, carece del don inventivo en materia lingüística.

Como cualquiera otra artesanía, la de los nombres, exige dominio espontáneo de la herramienta por parte del que la maneja. Entre el rimador y el poeta existe, por comparación, la misma diferencia

que entre el carpintero y el ebanista; el primero, desbroza maderas comunes y las une por medio de cola y de clavos; el segundo, desentraña y ensambla sutilmente tablas finas, torneándolas con elegancia, y agrega « aire » a las aristas. De igual manera, el escritor infunde soplo artístico a su prosa, con relación al despreocupado gacetillero.

En la búsqueda de lo esencial nominativo, el « etos » aparece tan sólo cuando la actividad captante está asistida por un fino instinto de perfectibilidad.

DISGRESION SOBRE EL NOMBRE

Prescindamos un instante de la estricta definición analógica del nombre, y extendamos su naturaleza nominadora a todos los oficios y categorías gramaticales. De antiguo el desempeño sustantivo del nombre ejerce en esencia una amplia hegemonía lógica bajo la cual cae hasta el verbo. No hemos de discutir ahora sobre el valor e importancia de estas dos principales partes de la oración. Ya lo hicieron griegos y latinos, sin mayor resultado esclarecedor.

Si « en el principio era el verbo » como dice la Biblia, y « era la vida misma », en el verbo estaba representado el nombre por Dios, que era el principio mismo y era asimismo el Verbo. Por su parte, la filosofía orientalista, « alma mater » del *logos* griego, sienta este curioso postulado: sin nombre no hay cosa posible; o bien: si los nombres no están formados, las cosas no pueden existir. (A. Moret, comentado por Diez Blanco).

Un escritor de antaño observa: « La razón toda para acertar a poner nombres es la perfecta y cabal noticia y la penetración de aquello a que se pone y cuando ésta falla, los nombres son acaso » (1). Con su construcción también arcaica, este pensamiento establece certeramente la condición elemental de *penetración,* necesaria al instinto denominador. Tal vez, quien lo escribió dió, intuitivamente, sin saberlo, en la tecla semasiológica: *nombre* viene de la raíz sánscrita *gnã* que significa « *conocer* », y ésta de *cognoscer* que quiere decir « penetrar ». La adecuada fórmula cognoscitiva, tiene a partir de la raíz originaria las formas griega *gnoo* y latina *agnoscere* (gnóstico es el que conoce por intuición), y se conserva en todos los idiomas neolatinos, con leves variantes. El *nomen, proenomen, cognomen* y *agnomen* integraban en latín un sistema onomástico de conocimiento exterior, a la inversa del sentido griego que establecía en el *onoma* la propiedad natural y esencial de la cosa nombrada (Cratilo). Apartándose del procedimiento onomatopéyico los latinos se limitaban a señalar, dentro

(1) Véase "Fisonomía del Gramático", de F. Cortines y Murube.

de la *gens* los individuos que componían la familia, aplicando los nombres sin « penetrar » su naturaleza.

La evidencia, en suma, es que el nombre supone toda designación y toda operación de conocimiento. Con tal apoyo intentaremos aplicar el análisis que propone el rótulo general de este artículo.

ADAN, ARTESANO MAYOR

Ya hemos visto en un ensayo anterior (2) cómo Adán, por encargo de Dios, dió nombre a todos los animales vivientes encerrados en los amplios límites del paraíso. Según la teoría adamita, pues, *Adima*, « el primer hombre », fué el artesano mayor de los nombres. Nada se dice a ese respecto en los textos bíblicos sobre *Heva* « el complemento del hombre». De lo que se deduce que si Adán fué el primer poeta que existió, Eva, su costilla, no fué la primera poetisa. La intervención en el oficio nomenclador de su compañero debió limitarse a agregar desinencias femeninas a algunos nombres. (Todo esto se explica atendiendo a la creencia llamada del milagro como origen del lenguaje humano).

Otros artesanos poetas, oradores y escritores, más realmente presentidos son los que en este instante nos preocupan. Después del « primer hombre », el sistema intuitivo de la denominación instituye dos formas de expresión artística: la individual y la colectiva. De acuerdo con su propia formación espiritual el individuo y la colectividad intuyen sus signos estéticos llamados a perdurar en las comunidades lingüísticas. (Sabemos que Vossler repudia este último término. Para el filólogo idealista de Heidelberg toda expresión hablada es una creación individual). Por ahora lo que nos interesa es tratar de identificar desde el punto de mira estilístico al creador, distinguiéndolo del clásico papagayo, que según el autor nombrado todos llevamos dentro. Atendiendo al concepto susodicho habrá que separar dentro de la artesanía de los nombres, los individuos artesanos, de las colectividades artesanas. Para ello hay que reconocer previamente que así como el estilo es el hombre, el estilo es también el pueblo. Dentro de las llamadas convenciones lingüísticas, negadas por la escuela aludida, coexiten expresiones como ésta: « Al estilo español », « a la manera francesa », « al modo italiano » etcétera. Estas frases y otras cien del mismo corte, brotadas en todos los idiomas dan la clave universal del fondo común estilístico popular de la lengua.

En el « principium individuationis » representado por la esencia del nombre, late el fundamento estético, que después se transforma

---

(2) "El Palomar de Platón o la esencia del nombre". "La Nación", 3 de junio de 1928.

en dominio de uso corriente como expresión general (3). En los pueblos de firme característica individual, los de origen español, por ejemplo, el sentido artístico de la expresión se manifiesta, por lo común, como creación, fuera de las masas; nace como necesidad calológica en el individuo y prende como una consecuencia psicológica en las muchedumbres. La misma diferencia establecida entre el « ser » y el « estar », en español, es producto del persistente individualismo. En los dos verbos transcriptos se resumen sendos matices de un arduo proceso de diferenciación posterior. Entre el valor respectivo de ambos términos, media un abismo lógico. « Ser » del latin sedere, significaba estar sentado; « estar » del latín estãre, estar de pie. La diferencia se aprecia también en la extensión propia de los verbos, en su significado temporal: no es lo mismo « ser enfermo » que « estar enfermo » ; « ser bueno » que « estar bueno ». Esta aparente sutileza que no se alcanza a comprender en otros idiomas revela, aparte del principio individual preexistente, el genio particular de una lengua.

EL SOPLO DE PERFECCION

En raras ocasiones el vulgo puede ser considerado como artesano mayor de la lengua. Es innegable que el sentido de la perfección expresiva pertenece en su mayor grado a las minorías priviligiadas. En boca de « oradores e históricos », escribía Quintiliano, la palabra recibe autoridad. Esta a modo de sentencia es complemento de otras del mismo jaez, y resume un juicio sobre el tópico que su autor termina así: « el uso y costumbre es el Maestro del lenguaje y debemos atenernos a la práctica corriente de hablar, como se hace con las monedas que pasan y corren por las manos de todos, si van autorizadas del cuño público. *Empero lo dicho hasta aquí, valga sólo mientras fuere nivelado de un gusto fino, de un profundo juicio.* »

En las palabras subrayadas se define una aspiración minoritaria. La pauta niveladora del habla, la da el gusto fino y el profundo juicio, (conocimiento) cualidades que sólo una minoría puede poseer. También Cervantes participa de semejante opinión con respecto de la intervención del vulgo en las leyes gramaticales: « Erutar, Sancho, — dice don Quijote — quiere decir regoldar, y éste es uno de los más torpes vocablos que tiene la lengua castellana, aunque muy significativo; y así la gente curiosa, se ha acogido al latín, y al regoldar dice erutar, a los regüeldos erutaciones: y cuando alguno no entiende estos términos, importa poco, que el uso los irá introduciendo con el tiempo, que con

(3) Benedetto Croce. "Poesía de arte y poesía popular: Ninguna poesía es colectiva en su origen, como que para brotar se requiere la persona de un poeta, y cada poesía se difunde o puede difundirse más o menos ampliamente en el seno de la sociedad en que nace; la trasmisión oral se produjo con respecto a una compleja poesía de arte en tiempos poco alfabetos y se produce hoy mismo, por ejemplo, para dichos y epigramas que de lo menos que tienen es origen y caracteres populares, pero que no se quiere o no es útil poner por escrito".

facilidad se entiendan; y esto es enriquecer la lengua sobre quienes tiene poder el vulgo y el uso. En verdad, señor, dijo Sancho, que uno de los consejos y avisos que pienso llevar a la memoria, ha de ser el de no regoldar, porque lo suelo hacer muy a menudo. Erutar, Sancho, que no regoldar, dijo Don Quijote. Erutar diré, de aquí en adelante, respondió Sancho, y a fe que no se me olvide.»

Si se analiza bien, la conclusión anterior no se define en realidad por la autoridad del vulgo, sino por lo contrario. «Erutar» se impondrá a «regoldar», precisamente, porque don Quijote lo aconseja, y don Quijote, flor de linaje, es el más legítimo representante de todas las minorías idealistas del mundo. En suma: si el vulgo y el uso tienen poder sobre la lengua, el sello de elegancia, el soplo estético y de perfección viene de la reiterada tendencia individual que al tratar de liberarse del yugo popular inicia el ojeo de la expresión privativa. «Señorío en el decir», pedía Gracián; algo que el vulgo no puede dar, si da lo que tiene.

Contrariamente, el sentimiento religioso, así como el político, halla en la multitud su órgano más apropiado. «Vox populi, vox Deus», expresa el sentimiento generalizador de la interpretación divina. Pero cuando la Divinidad se propone crear el canon de belleza de universal enseñanza, cuando se dispone a enseñar deleitando, se vale de la individualidad de la inspiración, que se llama Ley en Moisés, Acento en Isaías, Iluminación en el Evangelista, Amor en Santa Teresa y Sabiduría en San Agustín.

Cuando el pueblo se expresa multitudinariamente el signo estético gana fuerza, pero pierde carácter. Las trompetas pueden abatir las fuertes murallas de Jericó, mas David, con sus salmos conmueve un reino.

EL PROCEDIMIENTO RE - CREATIVO

Cuando el genio particular, superando su propia vena artística, sale del cauce ordinario que limita la expresión esencial, ésta adquiere un nuevo módulo re - creativo que se denota en el giro original, en el neologismo (o en el arcaísmo remozado). El estilo comienza allí donde el escritor se emancipa de las formas vulgares de expresión. Hay, por supuesto, formas comunes que no tienen nada que ver con las antes citadas; pero no hay, en verdad, estilo popular artístico sin intervención del genio individual. Acontece cuando menos se espera, que el tejedor de sutilezas no encuentre hilos de apropiada delgadez idiomática para componer su trama, entonces aguza aquél su sentido connotativo y la urdimbre se realiza primorosamente. Goethe se quejaba de la rudeza del idioma alemán, que le parecía pesado y áspero (4). Lu-

(4) Vossler: "Positivismo e idealismo en la lingüística".

crecio, por su parte, renegaba de la pobreza del latín, su lengua natural. Parejamente, el latino y el germano, en épocas distantes, con sus diferentes filiaciones lírico - filósoficas, supieron cada cual, usando diferentes instrumentos, superar el instinto de evolución y realizar sendas expresiones de arte mayor. « Fausto » y « De Rerum Natura » son dos monumentos de sólida naturaleza sabiamente estructurados.

Desde Cervantes, maestro de artesanos, nuestra lengua, cuyo más raro tejedor fué Góngora, ha sido pródiga en la presentación de estos ágiles renovadores o recreadores. Verdad es que para semejante tarea, ya lo hemos dicho al comienzo, se necesita tener bien provistas las alforjas de la inspiración. Sensibilidad e imaginación idiomáticas son en estos trances sendas aportaciones estéticas.

Como ejemplos modernos podríamos recordar, por vía exceptiva, a Rubén Darío y a del Valle Inclán. El primero, procedía mediante el estudio y fijeza del significado etimológico de cada vocablo « según propia confesión (5) ; el segundo, recurre al empleo de acepciones nuevas, a la invención y a la resurrección de arcaísmos. Por diferente camino, Darío y del Valle Inclán, han llegado a la individualidad expresiva dentro de la comunidad del castellano. Mientras el uno va directamente al « etos », a la médula verídica del vocablo, el otro atiende a su simple contenido estético.

Entre los creadores argentinos, podríamos también señalar dos opuestos modelos re - creativcs: Larreta y Güiraldez. En « Zogoibi », partiendo de una particularidad expresiva (riqueza de lenguaje, construcción correcta) Larreta llega a la total realización artística que traduce el paisaje pampeano, mediante el casi absoluto dominio del idioma. « Don Segundo Sombra », mirado desde el plano de sensibilidad individual que describe emotivamente cuadros y costumbres de la pampa no ofrece una totalidad expresiva de arte mayor. Literariamente su giro descriptivo (pobreza léxica, construcción de corte galicista y « neosensible »), cuando el autor no habla por boca de sus personajes, sobre todo el sistema de comparaciones, es extraño a la realidad anotada. Lo que en Larreta es expresión, conocimiento; en Güiraldez es sensación, presentimiento; son dos maneras re - creativas, dos artesanías; dicente, una, emotiva, otra.

EL VULGO DE ARTESANOS

De artesanos menores no hablemos con ejemplos. La caterva formada por el vulgo de literatos y poetas es innúmera como las estrellas del cielo o las arenillas del mar. También ellos, aspirando a la aúrea medianía, contribuyen al proceso de renovación estético - expresiva. Pero su intuición de *conocimiento* no es pura; su genio lingüístico está

(5) Ramón Menéndez Pidal.

limitado, y en la mayoría de los casos son mediocres intérpretes de la masa anónima.

Así, cuando esa masa posee una adecuada sedimentación lírica, se expresa mediante el artesano menor, en tono claro por lo menos, y con hondo sentido emotivo: copla, cantar, leyenda. Por contraste, si el cuerpo social está formado por adherencias heterógeneas, capas de aluvión, la expresión es turbia, balbuciente. (En el orden local se comprueba: tango - canción, «chamuyo» orillero). El esfuerzo de la hermandad menor de la artesanía comentada suele en estos casos naufragar al primer embate del medio vulgar, y muere atragantado por afasia consecuente.

Y ahora nos resta solamente una leve reflexión sobre los falsos artesanos:

La cofradía de los falsificadores de los nombres está formada por los «futuristas» o sea por los que quieren «expresar» sin decir ni «penetrar». Ya sabemos que todo arte es expresión, pero no toda expresión es arte, de acuerdo con el concepto hegeliano. De lo que es fácil deducir: «futurismo», vocablo vago, sin sentido, no es todavía una expresión en sí, luego no es arte; es decir, arte sí, de dar gato por liebre...

Paradojas aparte, el «futurismo» literario nada tiene que ver con la artesanía del decir. Es la suya una mecánica infantil etimológica y substancialmente considerada, y sus «artesanos» son simples encaladores de estrellas, que han perdido la noción del tiempo y del espacio. Sócrates llamaba «encantador» al sofista Polux, porque éste conservaba la costumbre de hablar usando siempre palabras de un mismo número de sílabas y de igual terminación. De estos curiosos intérpretes, sufijadores de lo venidero, se puede afirmar que son encandiladores, por su manía alucinante de encendar la catarata, hurtando la expresión.

Avelino Herrero Mayor.

Y va de cuento...

LAS DOS RANAS.

Hay que cumplir de cuando en cuando con el deber de transmitir las viejas fábulas a la gente nueva, que en el apuro y fatuo embeleso de su propia juventud novedosa, las ignora. Las generaciones se enlazan y conciertan más por imágenes que por ideas. Para los espíritus humanos, o la mayor parte de ellos, la escritura más eficaz es todavía la jeroglífica.

El apólogo griego de las dos ranas es de antigüedad inmemorial, como todos sus congéneres, pero al propio tiempo aleccionador para modernísimos tiempos de depresión, pues su implícita moraleja es que las circunstancias y varios antojos de la fortuna sólo por la reacción del carácter pueden recibir finalmente el epíteto de ruines o favorables. Va, pues, de cuento, y habla la sabiduría oriental, aunque sea por nosotros, empuñadores de estilográfica y occidentales sin remedio.

Nunca la aprensión cerraba la derrotada ventana de cierta cocina campestre. Una noche quedaron junto a ella dos jarras de leche descubiertas, porque es obvio que el néctar con que un día el potente chupar de Hércules, recién nacido, salpicara el firmamento, «quiere respirar». El cielo estaba embozado en pesadísimas tinieblas, y aún al aire libre se experimentaba una angustia como de alcoba hermética. Las hojas inmóviles de la higuera estaban aburridas de sí mismas. Un grifo de fregadero, mal cerrado, despedía lagrimones sonoros con una persistencia de tiempo que ha de contarse. El escarabajo cínico, que circulaba entre unos deshechos, las oía entre aprensivo y hostil; a su juicio, quien llora una desdicha venidera antes la llama que la presiente.

De pronto sonó junto a la tapia un grito de dolor. Una rama podrida había caído reciamente al suelo, dándole a un gato negro muy cazador, que se hallaba de espaldas a un gato pardo, sumamente atento a las cosas invisibles y misteriosas que pasaban por su lado. El gato pardo —la inocencia misma— recibió al punto un zarpazo de su colega negro, no precisamente por involucrada responsabilidad, sino

porque quien pesca un porrazo y es fuerte lo primero que necesita es desahogarse y, en cierto modo, hacer circular su emoción...

El felino agredido, autor del grito sensacional, dió un brinco, siguiendo una trayectoria como de arco iris, y con algún consuelo sembró el pánico entre dos pacíficas ranas, las cuales, sin protestar siquiera, saltaron con dirección opuesta a la irrupción perturbadora y fueron a parar en la cocina, y cada una dentro de una jarra de leche.

Las pobres sorprendidas eran hermanas y, como ocurre a menudo en las familias, se había especializado cada cual en un temperamento, y así era triste la una y la otra alegre. La primera, al hallarse en aquel hoyo blanco y pegadizo que paralizaba sus resortes, miró las crueles paredes resbaladizas de la jarra, por donde no podía trepar, e hipnotizada por su mortal destino debilitó cada vez más la convulsión de sus patas, desarrolló una increíble hipertrofia de los ojos azorados y al fin, cayendo al fondo de la pérfida blancura, se ahogó.

Su hermana apreció también la gravedad de la caída al hoyo viscoso, pero no perdió el buen ánimo, convencida de que es abominable pecado hacerle prematuramente de ojo a la Parca.

—«Si yo me ayudo — se dijo—, no me sentiré tan desvalida. No me divertiría morir en este océano de leche.»

Y empezó a dar puñadas y pataditas y a gesticular, ora como en lucha, ora como en baile. Una voz secreta le aseguraba a ella que saldría de su apuro. Y tras algún tiempo de brega jovial y encarnizada, una sensación nueva le dió a entender que se trocaba su destino. Continuó infatigable en su exaltación salvadora, y cuando empezaba a clarear, y los trastos y barreños de la cocina iban precisando sus fisonomías familiares, la rana desaprensiva, la rana alegre, como personaje monumentable, se halló en actitud heroica, una pata sobre la panza y otra erguida en el aire, sobre un otero de mantequilla, respirando a pulmones llenos la libertad mientras se hacía a sí misma, con cierta suficiencia de triunfadora, esta reflexión:

—En la vida, aún cuando sea en la de las ranas, todo es cuestión de ánimo...

EL PADRE Y EL HIJO.

En un pueblo de la provincia de *Izumo* (*) vivía un campesino tan pobre que tenía miedo, como ningún otro campesino del Imperio del Sol Naciente, de que su mujer le diera hijos... Cada vez que ésta alumbraba un niño, el campesino lo arrojaba al río.

Seis veces renovó el campesino ese sacrificio. Al séptimo alumbramiento ya se consideró suficientemente rico como para conservar al niño que le regalaba su mujer y educarlo.

(*) Cuento popular del Japón, según Lafcadio Hearn. (*Out of the East, Kotto y Kwaidan*).

Poco a poco, con gran sorpresa suya, fué encariñándose con el nuevo hijo.

Una noche de verano, suave y hermosa como pocas, el campesino rico paseaba por el jardín a su hijo, que tenía apenas cinco meses.

La noche, alumbrada por una luna inmensa, que era como un farol resplandeciente suspendido de la mitad del cielo, hizo exclamar su asombro al campesino feliz:

—«¡Ah, qué noche más maravillosamente bella, hijo mío!».

Entonces el niño —mirándolo fijamente y expresándose como un hombre— dijo:

—«¡Oh, padre! ¡La *última* vez que tú me arrojaste al agua, la noche era idéntica a esta y la Luna nos miraba como nos mira ahora!».

EL DRAGON Y EL CABALLERO.

Una luz verdosa, a través del ramaje inextricable, descubría el vago fulgor de las aguas palustres. Descabalgó San Jorge. Un sapo centinela avisó al Dragón, que sesteaba, y al momento se removió toda la masa floja y obscena del monstruo en su desperezamiento.

—Un soldado — dijo el Dragón, en cuanto uno de sus muchos ojos, uno cualquiera, hubo sacudido la ceja adventicia de lodo goteante.

—Vengo a matarte — declaró con exquisita dulzura el caballero de los ojos azules.

—Vinieron ya muchos — bostezó el Dragón, como aburrido. Un griego que afirmó que para aniquilarme bastaba con demostrar *in situ*, que yo no existía, y un egipcio ansioso de maravillas, y un mercader fenicio, que me creía guardador de tesoros, y un español enamorado que quiso lucirse. Y otros muchos, de los que nacieron en desiertos de arenas y de los que tienen en la mirada la estolidez de las brumas que convirtieron sus días en casi noches. Mozos locos y viejos testarudos. Y ninguno de ellos duró más que el tiempo necesario para un confuso crujido. Por eso te recibo ya con cierta languidez. Pero, en fin, buen soldado, tu gèneral te mandó matarme, ¿no es cierto? Acaso llevas bajo tu corazón la orden escrita.

—Vengo — dijo el héroe capadocio—, no por orden de los jefes, sino por inspiración de invisibles.

—¿Eres, pues, soldado o santo?

—Sirvo a Dios y al César.

—¿Con caridad y fiereza a un tiempo?

—De una y de otra se necesita para que en el mundo reine esa especie de interpretación del plan divino: el orden, que vosotros los monstruos os obstináis en turbar.

—Bien. Veo que, a tu juicio, una persona de tu carácter mixto, puede ser algo así como un especialista.

—En momentos graves, sí; ¿qué duda cabe?

—¿Y tú crees que, muerto yo, conseguirá el reino su paz?

—Así creo, y no sé de otro pujante pavor que lo amenace.

—Te veo muy resuelto, y sobre todo lleno de la presuntuosa ingenuidad de los mimados de la fortuna. Es posible que seas tú quien consiga la distinción de demostrar a esos regnícolas que también yo era perecedero. Si eso ocurre malo será, de todos modos, el negocio de los hoy tan aturullados vecinos.

—¿Qué entiendes sugerir, animal pérfido y ponzoñoso?

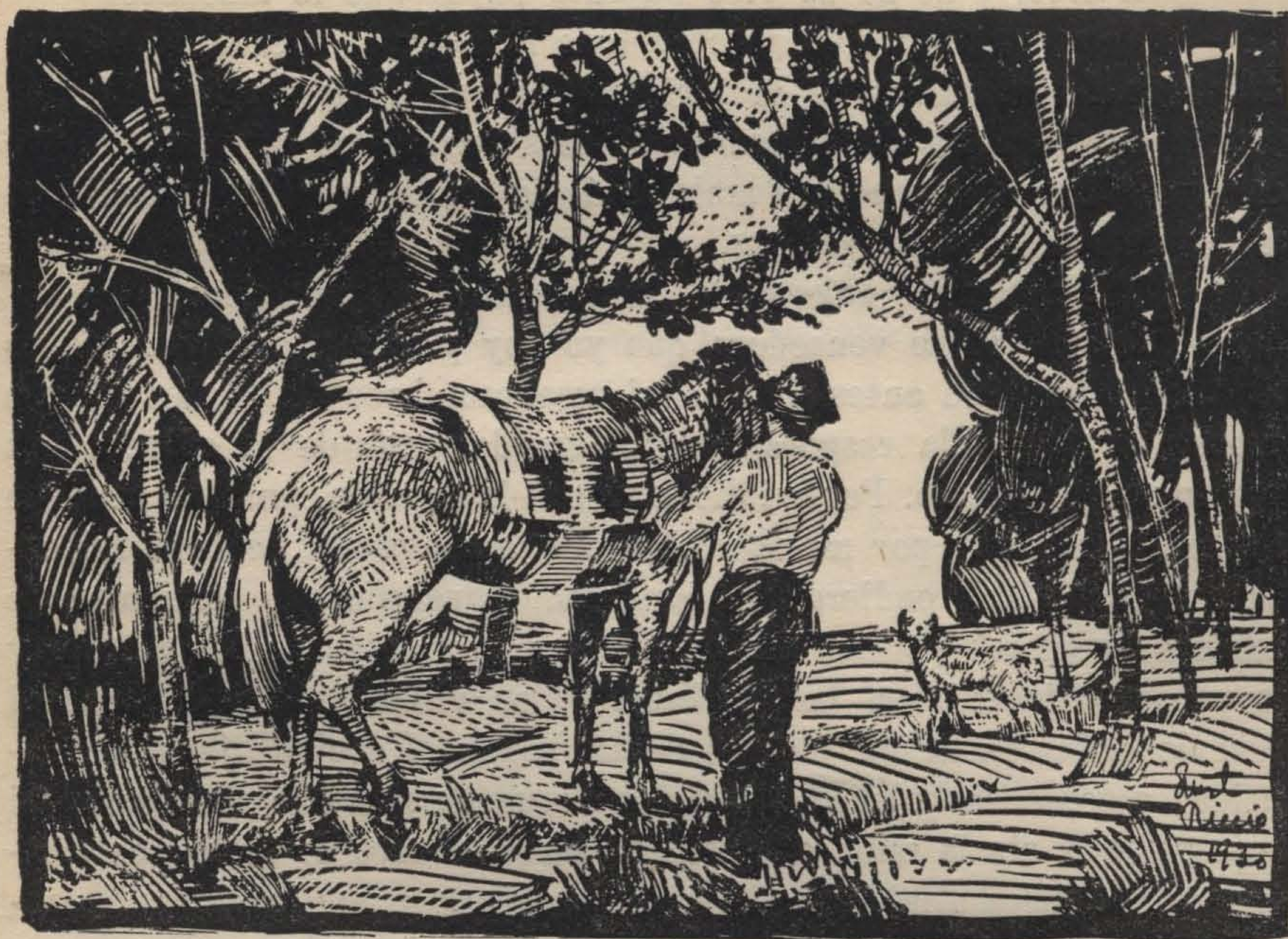
—Pues mi tierno vencedor: que yo doy precio y amenidad a sus vidas. Salvajes eran antes de que mi amenaza, hace siglos, les hiciese conocer el riesgo, la responsabilidad, las defensas de la astucia, los diversivos del ingenio. Por mí discurrieron la canción, para no sentirse solos en el camino; por mí concibieron la monogamia, escuela del carácter; por mí aprendieron la imploración religiosa y la danza de acción de gracias; por mí salieron de las oquedades de los árboles y las peñas, e inventaron las ciudades y las villas. Ahora conocen el tedio de la inmunización y de la dicha, según el récipe ajeno. La seguridad a secas, la quietud esencial y permanente no se consiguen, mi joven soldado, sin la eliminación de un buen número de estímulos vitales y entretenidos alicientes. La vida no acierta a ser intensa sin convertirse en precaria. De ahí la necesidad de los monstruos. Y en cada momento tendrá que existir alguno, aunque sólo sea en la imaginación popular.

—Pero los monstruos son siempre personificaciones del mal, al que todo servidor de Dios debe proponerse exterminar.

—En lo que dices adivino que eres todavía más mílite que santo. Al mal hay que superarlo, trascenderlo, hacerlo pretexto de generosidad en el bien. Querer exterminarlo a mandobles, pecado también es de materialismo y rebeldía contra Dios, que no transije con el mal, pero le tolera con infinita inteligencia para verle, aquí en los aguazales bajos, ofuscado y grotesco, desorientado por los haces de resplandores que surgen imprevistamente del montón de tinieblas que él se proponía amasar para la perdición unánime de los hombres. Sí: en cierto modo sutil, hasta pudiera decirse de tí que eres blasfemo y hereje. Y, créeme, no es matando dragones como llegarás a santo. Te será mucho más ventajoso, con el tiempo, dar tu sangre que derramar la mía...

Pero San Jorge le interrumpió el discurso, ya se sabe con qué santo arrebato de caballero y de soldado.

Sixto C. Martelli.



Confusa historia de una mordedura de víbora

Desde hace ya tiempo nuestras serpientes venenosas se hallan perfectamente determinadas. La tarea no ha sido difícil, pues si bien es cierto que una especie se halla difundida en gran parte de la república, las demás tienen un habitat bastante restringido. Constituye aquella especie la yarará típica del norte y centro del país: la víbora de la cruz. Otra yarará, pequeña de tamaño y de nariz levantada, puebla el sur de nuestro territorio. Todas las demás serpientes venenosas — y son cinco o seis — se hallan limitadas en el extremo norte del país.

Resumiendo: Contamos en todo con cinco yararás (lachesis alternatus, neuwiedi, atrox, lanceolatus y amoditoides); dos pequeñas

serpientes de coral (coralinus y frontalis), y una serpiente de cascabel (crótalus terríficus). Ocho especies ponzoñosas en total, entre la innumerable legión de culebras y serpientes inofensivas y útiles que pueblan nuestro suelo.

Estos tres grupos venenosos, constituidos por las yararás, las de coral y la de cascabel, son tan diferentes entre sí a simple vista, cual distinto es el efecto de sus respectivas ponzoñas. Del aspecto de una víbora de la cruz (lachesis alternatus) a una serpiente de cascabel va el mismo mundo de diferencia que de ésta a una radiante víbora de coral. Del mismo modo, la acción del veneno es característico para cada uno de estos grupos, sin que pueda ser confundido con el de ningún otro. Así, mientras el veneno de las yararás (honor a ellas por su fama) obra casi exclusivamente sobre la sangre, el de la serpiente de cascabel actúa con marcadísima preferencia sobre el sistema nervioso. Apenas merecen ser tenidas en cuenta a este respecto las víboras de coral, en razón de la exigua cantidad de veneno de que disponen, y al hecho de ser rarísimas las víctimas que ocasionan. Cumple decir, sin embargo, que su veneno actúa también preferentemente sobre el sistema nervioso, al igual que el de su prima hermana, la cobra capelo de la India.

He aquí las características de la manifestación de estos dos venenos: Tumefacción enorme, dolor en proporción a ella, gangrena, coagulación en masa de la sangre, en los casos muy graves, para la mordedura de las yararás.

Falta de dolor y tumefacción, estado de angustia, convulsiones, asfixia progresiva, parálisis progresiva de los centros nerviosos, para la mordedura de una serpiente de cascabel.

Esta nítida línea diferencial entre los síntomas de una y otra especie de veneno es tan acusada por lo general, que el solo examen de un paciente basta para que él denuncie sin temor de yerro la especie de ponzoña de que éste es víctima.

Así es por lo común. A veces, sin embargo, la influencia de la estación, del tiempo, de la idiosincrasia de agente y paciente, enturbia hasta límites increíbles esta agua clara del límite diferencial.

Una tarde, a la caída del crepúsculo, entraba yo a galope de mi caballo en una picada de la selva de Misiones. Delante de nosotros galopaba también mi perra setter, cachorra aún, que por la dulzura de su carácter y por haber sido criada en los brazos de mis chicos, absorbía el cariño de toda la casa.

Habíamonos internado cien metros en la picada, cuando alcancé

a ver en el suelo, justamente en la misma línea que llevaba mi caballo, y ya casi debajo de éste, una gran víbora arrollada. Por la disposición de las curvas de la bestia y la situación de su cuello noté con la brevedad de un relámpago que era una yarará y que iba a atacar. Quise levantar el caballo, pero era tarde ya, — y pasamos. Lleno de inquietud eché pie a tierra y examiné las patas del animal, el cual, vuelto hacia el lugar que acabábamos de dejar, dirigía hacia el suelo sus orejas durísimas. Nada hallé felizmente, y me encaminé hacia la víbora.

Pero hacia allá, con aire más curioso que intranquilo, iba también mi perra al encuentro de la víbora. Seguramente ella a su vez había advertido algo anormal al pasar corriendo y aprovechaba nuestra detención. para cerciorarse de ello. La contuve con un grito, en el instante en que tendía el hocico hacia la muerte. Acababa de salvar a mi perra, como se había salvado por casualidad mi caballo. No me quedaba por hacer sino concluir con la víbora, y un instante después comprobaba su inequívoca especie. Era una lachesis neuwiedi, de piel recién cambiada y en pleno vigor de lucha, por lo tanto.

Cuando volví hasta mi caballo tuve que palmearlo para que se recobrara, pues sus orejas continuaban con la misma inmovilidad y dureza dirigidas a tierra. No había perdido detalle del drama, seguramente. Reemprendimos la marcha, siguiendo al galope por la picada ya casi sumergida en las tinieblas.

De pronto — no recuerdo por qué ni en qué momento — me di cuenta de que la perra no estaba con nosotros. Y con la misma instantaneidad tuve la iluminación certera y fatal de lo que había pasado en realidad a comienzos de la picada.

Volví riendas llamando a mi perra y un momento después la hallaba sentada y jadeando con extrema velocidad. Estaba loca de alegría por verme. Su mirada azorada dejaba traslucir claramente su sentimiento de incomprensión por lo que le pasaba. Hacía todos los esfuerzos de que es capaz un noble animal por seguir a su dueño. Pero tenía paralizadas las piernas traseras, y un momento después caía de costado, sacudida por convulsiones tetánicas.

De acuerdo con todas las reglas del arte, había sido cazada a la entrada de la picada por la yarará. Con la caída de la noche, la víbora había ido a arrollarse en un costado del sendero, a la espera de una liebre o un agutí. Nuestro galope resonante no la había cogido pues de improviso; y al ver pasar velozmente ante ella una presa —mi perra—, había lanzado adelante sus colmillos. Mi perra lo había sentido sin duda — sensación de golpe, de hincadura de espina —, y aprovechando mi detención para examinar las patas del caballo, había ella retornado sobre sus pasos a investigar la causa del pinchazo. Ello explica

la salvación milagrosa de mi caballo, ya que la víbora, casi exhausta de veneno por su primer mordedura, había reservado prudentemente sus últimas gotas de ponzoña.

Omito recordar la impresión de toda nuestra casa cuando ya muy entrada la noche llegamos yo y mi caballo, con el cadáver de la pobre Tuké dentro de una bolsa, y anoto lo siguiente:

Comuniqué por carta el caso al Instituto de Seroterapia Ofídica de San Pablo, Brasil, con el que yo mantenía entonces relación epistolar. Informé detalladamente sobre los síntomas a todas luces anormales que había observado, tratándose, como era el caso, de una mordedura de lachesis, y no de crótalo.

El Dr. Gómez, distinguidísimo herpetólogo del Instituto, me respondió que la sintomatología en cuestión correspondía en efecto al veneno de una serpiente de cascabel. Yo era así quien debía estar equivocado en mi observación, al acusar a una yarará del daño que había causado un crótalo.

Contesté al sabio asegurándole que en el terreno de lucha no había habido serpiente de cascabel alguna, y que la mordedura, los síntomas y la muerte incluso, de mi setter debían ser imputadas a la lachesis neuwiedi cuya descripción detalladísima le remitía también.

Acusó recibo el Dr. Gómez, diciéndome que la descripción que le enviaba era bien y efectivamente la de una neuwiedi. Pero como los efectos del veneno observados no correspondían a los que produce aquella especie, era obvio que la muerte de la perra no podía ser atribuída a una lachesis. Un crótalo, que con seguridad yo no había visto, había huído después de morder al animal, dejando ante mi vista y en reemplazo, a una yarará inocente. Que si yo hubiera buscado bien, etc.

Y así estamos. En cuanto me concierne de este problema, considero hasta hoy absurda la hipótesis del Dr. Gómez. El por su parte, considera (consideraba: ha muerto hace algunos años) más absurdo todavía el atribuir la acción neurotóxica del veneno del caso, al veneno de una lachesis que, como nadie lo ignora, tiene una acción hemolítica de las más marcadas.

Horacio Quiroga.

Escuelas y generaciones literarias

No hace mucho tiempo, un periodista francés se entretuvo en algunas páginas de la «Revue Mondiale» en la útil tarea de pasar revista a cuanta escuela literaria nació, vivió y murió desde el advenimiento del *Romanticismo*, cuyo primer centenario se está celebrando precisamente este año.

A partir de esa época — 1830 — hasta principios del año ochenta, las escuelas literarias no fueron muy numerosas. Sostenía fundadamente sus postulados la obra constante de escritores y de poetas cuyos nombres aún se veneran.

Pasemos por alto la escuela Romántica e inclinémonos respetuosamente ante el *Parnasianismo*, el *Simbolismo* y por fin ante el *Naturalismo*. Ahí están Emilio Zola, Pablo Verlaine ó Juan Moreas para justificar la inclinación devota.

Pero fué a partir del año ochenta cuando entró a los escritores franceses la fiebre de erigirse en jefes de escuela para merecer de la posible cohorte de imitadores aquellos tan caros «cher confrère» o mejor «cher maître» con que la admiración — que es una simuladora adulonería las mas de las veces — rebosa del seno y presta elocuencia al labio mas o menos hipócrita o mas o menos sincero.

Desde el «*cientificismo*», que data de aquellos años, hasta el «*populismo*», último alarde de la moda literaria, fácil resulta enumerar, luego de una poca detenida revisión, cerca de treinta escuelas literarias que, a menudo no contaron con otro miembro que su creador.

Helas aquí: *Versolibrismo, Decadentismo, Socialismo, Anarquismo, Paroxismo, Naturismo, Sintetismo, Regionalismo, Humanismo, Integralismo, Neo-mallarmismo, Impulsionismo, Unanimismo, Futurismo, Primitivismo, Sincerismo, Subjetivismo, Intensismo, Espiritualismo, Druidismo, Pluralismo, Dinamismo, Maquinismo, Totalismo,* «*Vivantisme*» (Art Vivant), *Cubismo, Dadaismo, Lunealismo,* y *Populismo.*

Curioso resulta constatar que la mayor parte de dichas «escuelas» se lanzaron por medio de un manifiesto — sin lanzar el correspondiente manifiesto una «escuela» no puede considerarse creada — que casi siempre acogió el «Fígaro» en sus columnas. Al viejo diario

francés le cabe pués el altísimo honor de haber cobijado en su seno la primera manifestación dogmática de muchos que mas tarde fueron glorias de Francia.

Este sucederse contínuo de escuelas literarias se parece un poco a aquel sucederse de generaciones de que hablaba Pío Baroja. Las comparaba el autor de «Zalacáin el aventurero» a los ocupantes de un vagón de ferrocarril. «Toda generación — decía mas o menos — es desinfectante para la que la precede e infecciosa para la que le sigue». Así también unos viajeros que suben en una estación determinada hallan sucio el vagón por obra de quienes acaban de abandonarlo y lo limpian. A su vez, viajeros que vendrán luego harán acerca de aquellos las mismas consideraciones porque les habrán dado el mismo trabajo.

Una sola generación puede producir numerosas escuelas y cada escuela puede estar constituída hasta por un único individuo «specimen».

Una revista o periódico es generalmente el estandarte. A su alrededor — si son serios los fundamentos del manifiesto — se congregan los literatos aspirantes cuyas ideas tienen concomitancias con las expuestas. Pocas veces falta el crítico mordáz que lanza un sambenito demoledor.

Recordaba Rubén Dario que Anatole France analizó y combatió los principios del Simbolismo. Respóndiole Moreas «en unas cuantas líneas, con caballeresca cortesía, manteniendo, buen paladín, sus ideas».

No siempre es un Anatole France el que inicia la polémica, pero tampoco es siempre un Moreas que la sostiene.

Bien considerado hay pocas cosas mas absurdas que las llamadas escuelas literarias. Desde que la creación artística es fruto de una personalidad definida mal puede representar una tendencia o un espíritu determinado un núcleo de personalidades que, forzosamente han de ser heterogéneas. A menos que tenga razón el señor Jules Romains, creador del Unanimismo, y que la persona vale por el grupo que la representa. Entonces, como clara conclusión observamos la existencia de una sola mente generadora en cada núcleo y observamos también que los restantes elementos de dicho núcleo no son sinó satélites e imitadores de aquella mente privilegiada.

En una generación puede haber, si, concomitancias tales que marquen a su labor artística un espíritu a una tendencia perfectamente delimitadas. Una generación reune cien afanes dispersos y ofrece su representación en diez obras de arte verdadero. Hallamos allí un espíritu de momento, de época; a veces una interpretación.

Y todo esto, por razones obvias de tiempo y de perspectiva, no pueden darlo, en modo alguno, las «escuelas».

Puede darse el caso de que la que en un principio fué solamente una escuela literaria se convierta en la obra de una generación. Tal el caso del Romanticismo. Pero no olvidemos que el Romanticismo fué un movimiento que se venía preparando desde Rousseau y su teoría quedó plasmada — una vez producida casi toda su obra — en el célebre prefacio de «Cronwell». El Romanticismo, como escuela, nació cuando «los educandos» habían ya hecho obra con la doctrina... Es posible que cada «escuela» nazca con esa ambición del trascendentalismo goethiano que consistía en *durar*, en *permanecer*. Pero solamente la obra — buena o mala — de las generaciones está destinada de perdurar. Su trascendentalismo es natural puesto que se produce expontáneamente sin que lo adviertan sus mismos forjadores. Es la labor aislada que resalta y brilla. Es la única labor valedera hasta el advenimiento del genio que por lo general se produce luego de muchas generaciones infructuosas.

La historia literaria de todos los pueblos de la tierra está constituida por la obra paciente y perdurable de generaciones escalonadas de entre las cuales surge de pronto la lumbrera del genio y marca una etapa.

Arturo Cerretani.

El periódico diario en la escuela

Historia y Civismo

(The Times Educational Suplement)

El periódico es el vehículo de la historia moderna, pues da la primera relación de todos los sucesos que con el tiempo encontrarán su lugar en los registros históricos.

Registra la historia de nuestro propio tiempo, dejándonos a medida que el tiempo pasa, ver la relación entre los sucesos y la interacción de los acontecimientos en nuestra patria y en el exterior. Es de importancia, al menos, en los grupos de alumnos de los años superiores de la escuela primaria, que los alumnos aprendan a comparar los sucesos corrientes con el trabajo de los historiadores, estudiando no solamente los periódicos modernos, sino los periódicos de hace 50 o 100 años, y de esta naturaleza, ver cómo han sido hechos los libros de historia.

Para la historia de nuestros actuales días, se puede comenzar un libro que lleve estos títulos: «Historia día por día», o bien, «El Año en la Historia», en el cual pueden pegarse recortes de periódicos con un breve sumario de los hechos salientes en el curso de la vida de nuestro país y del extranjero, o bien en la tabla de avisos y con el título «La Historia del día», puede hacerse de las principales notas y sucesos tomados de recortes de periódicos, pegarse todos los días, con ilustraciones, si es posible, y mapas, o planos.

Se puede hacer un cuadro que se coloque a lo largo de las paredes de un corredor de la escuela o de una sala de clase y dividirse este cuadro por medio de líneas verticales a iguales intervalos a lo largo de su tamaño, en 12 secciones cada una, con los nombres en la parte superior, de los meses, y a las secciones longitudinales pueden ponérseles estos títulos: «Historia Social», «Historia del Congreso», «Exploraciones y Descubrimientos», «Historia Literaria», «Desarrollo de la Industria», «Arte», «Progreso Científico», etc.

Día por día se busca en el periódico diario el material de importancia suficiente para las estampas, ilustraciones, mapas, diagramas y retratos.

En vez de pegar los recortes en el cuadro, los hechos tomados de los periódicos en la forma y títulos sugestivos, pueden escribirse dichos títulos, con claridad, en su propio lugar, de tal manera, que la carta se pueda leer en el mismo salón de clases. Si las ilustraciones y los mapas se coloran con gises o acuarelas, este trabajo extra resulta bien remunerado. Un sencillo calendario de sucesos debe procurar hacerse si la carta resulta muy difícil de interpretarse.

Usese una hoja para cada día y péguense los recortes y tómense informaciones en un lugar prominente con el título de «Contribución del día a la Historia». Pueden hacerse, igualmente, pequeños libros o álbums con frisos en la parte superior que contengan los siguientes títulos: «Arqueología», «Cultura Antigua», «Deuda del presente al pasado», «Quién es quién actualmente», «Sucesos ilustrados», etc. Un buen ejercicio para los discípulos es que los alumnos escojan pequeños párrafos concernientes a la historia moderna y que investiguen y consulten todos los libros de referencia que puedan encontrar sobre el mismo tema, constituyendo ese trabajo de investigación un tema escrito que consistirá en una página, los esfuerzos con éxito forman parte del libro que se guarde con este propósito.

La ventaja de una historia hecha en la forma de tópicos es que está grandemente ligada con la geografía, lo cual hará que la enseñanza sea fácil sobre la dependencia de una y otra. De los tiempos presentes puede uno deslizarse hacia el pasado y evitar en las clases, los ejemplos antiguos de la historia determinados y guiados por las condiciones geográficas, tanto como la geografía hecha por los constructores del mundo en épocas pasadas, esto facilitará también, las lecciones de civismo, que pueden darse siempre que las noticias del día presenten ejemplos de ciudadanía.

La historia es continua y muchos temas que se encuentran en los periódicos, pueden seguirse desde su comienzo hasta su terminación, en tales casos un registro progresivo se hará día por día con fotografías diagramas y alusiones a la historia pasada. Un buen ejemplo del interés tomado en semejantes registros, el cual eventualmente alarga el período en la escuela fué motivo del descubrimiento de la tumba de Tut-Ankhamen, después de la terminación de este friso embellecido con fotografías tomadas de los periódicos ilustrados, los alumnos de los grados superiores aprendieron más historia antigua del Egipto, que la que les había sido enseñada durante todo el período escolar.

Tal fué el interés que engendró semejante registro que fuí abrumado con materiales traídos por los niños, sin necesidad de solicitarlo, al mismo tiempo enseña prácticamente, cuales periódicos son

los que proporcionan mayor material y que diariamente pueden encontrarse.

A semejanza de lo que sucede en otras materias, se puede proceder a la formación de libros por medio de la compilación de recortes y dándoles por nombres los siguientes sugestivos títulos.

«Hechos que la historia registrará»; «Directores de la historia del siglo 20»; «Galería de retratos históricos»; «Descubrimientos durante el siglo 20»; «Contribución anual a la paz Universal»; «Nueva Luz en la historia antigua»; «El Congreso»; «El arte y ciencias»; «Progreso Social»; «Paz Industrial».

Los grandes hechos que se pueden registrar, la crónica de nuestro país, puede muchas veces formar las bases de actos dramatizables en el salón de clase; drama que puede ser escrito por los mismos niños, después de leer los relatos de los periódicos, pudiéndose reproducir en escenario por imitación de las escenas aparecidas en las fotografías de la prensa, como por ejemplo, la firma de un gran tratado. La historia reunión de representantes de todo el mundo, la presentación de una medalla o diploma, por un acto de importancia nacional. Todos esos sucesos pueden ser ventajosamente dramatizables en el salón de clases, de esa manera, los sucesos vivirán en el recuerdo de los niños, perdurablemente y por último, si no se dispusiese de lo necesario para escribir diálogos sobre esos motivos, al menos se pueden ensayar una serie de cuadros plásticos.

El día de las Cooperativas

En un mes de julio el Consejo Nacional de Educación resolvió que se dieran clases sobre «Cooperativas y Mutualismo». El Honorable Consejo, con una visión práctica del porvenir, desde hace cinco años, trata de hacer conocer y dar a los niños argentinos, las nociones más simples y concretas sobre la existencia de un medio de asociación que en un futuro no muy lejano ha de imperar no solamente aquí, sino en toda la redondez de la tierra.

La Cooperativa y el Mutualismo son el futuro de los pueblos. Con lo primero se asocia, se une; con lo segundo se tranquiliza ante la responsabilidad común. Una y otro se complementan y harán la sociedad del siglo próximo.

No solamente el Consejo Nacional de Educación se ocupa de cooperativismo: nuestros legisladores, desde hace algunos años, dictaron leyes reconociendo estas sociedades: la N.º 11380, que establece que los Bancos oficiales deben prestar el apoyo financiero a las agrícolas y la N.º 11388 con una serie de franquicias para favorecer su desarrollo. Puede citarse —el no pagar impuestos, patentes—, inscripción gratuita en el registro correspondiente que lleva el Ministro de Agricultura, etc. Esta última llamada: Régimen de las Sociedades Cooperativas, en su artículo 9, va más allá, pues prohibe llamarse «Cooperativa» a toda sociedad que no lo fuera de nombre y espíritu (1). En la provincia de Buenos Aires, existe una ley más o menos igual y que hasta exceptúa de todo impuesto la obtención de la personería jurídica a las sociedades Mutualistas de Socorro, que no son otra cosa que *Cooperativas de Ayuda Mutua.*

Qué es una cooperativa

La cooperativa es una instutición que se forma entre un grupo de personas para obrar con un mismo fin. Estas sociedades modernas, enormemente desarrolladas en algunos países, (2) tratan de obtener con la menos cantidad de dinero la mayor cantidad y la mejor calidad

(1) Los grandes almacenes SAGA, antigua Sociedad *Cooperativa* Nacional de Consumos.

(2) Año 1925. Inglaterra 4.894.565 socios. Alemania 2.391.118. Argentina 7131. En la actualidad debe haberse duplicado el número con la de los FF. del EE., Arsenal de Guerra y muchas otras agrícolas y ganaderas.

de productos y parece una consecuencia social de aquéllos donde las dificultades para la vida son cada vez mayores. En Europa, continente esencialmente industrial y de pocas materias primas, donde vivir resulta un problema cada día más serio, que preocupa en sumo grado a las autoridades y a la misma masa social, es donde desde hace años se vió en las *cooperativas* la defensa del valor adquisitivo del jornal y cuenta con instituciones con millones de capital (3).

En nuestro país, donde el balance comercial nos es favorable en varios cientos de millones de pesos oro, enorme riqueza que se vuelca sobre todo el suelo argentino, es fácil ganar cinco, ocho o diez pesos diarios. ¿Qué necesidad hay de constituir cooperativas donde las monedas de cobre se ven por casualidad y muchos no las conocen, donde las de cinco son tan insignificantes que solamente dan ánimo para entrar en un negocio a los niños y gastar cinco centavos en caramelos o tortas? Así pues, para nosotros, por felicidad, no llegó la necesidad social de las *cooperativas* a la cual fatalmente debemos ir por las dos grandes consecuencias: la superproducción en el campo agrícola ganadero industrial y el aumento vegetativo de la población. De la primera, ya comenzamos a sentir algunas consecuencias; la segunda, es muy remota, pero ellas son las energías que obran de una manera silenciosa y atroz. Es bueno entonces ir preparándose, no esperar que el mal se agrave, echar mano al remedio, iniciarnos, para que cuando el torniquete de las necesidades se empiece a ajustar, nos halle asociados a todos como productores y consumidores en las cooperativas; y responsabilizados en común presentando a las emergencias de la vida una espalda tan fuerte que el trastorno más grande resultará una pequeña borrasca campeada por el Mutualismo.

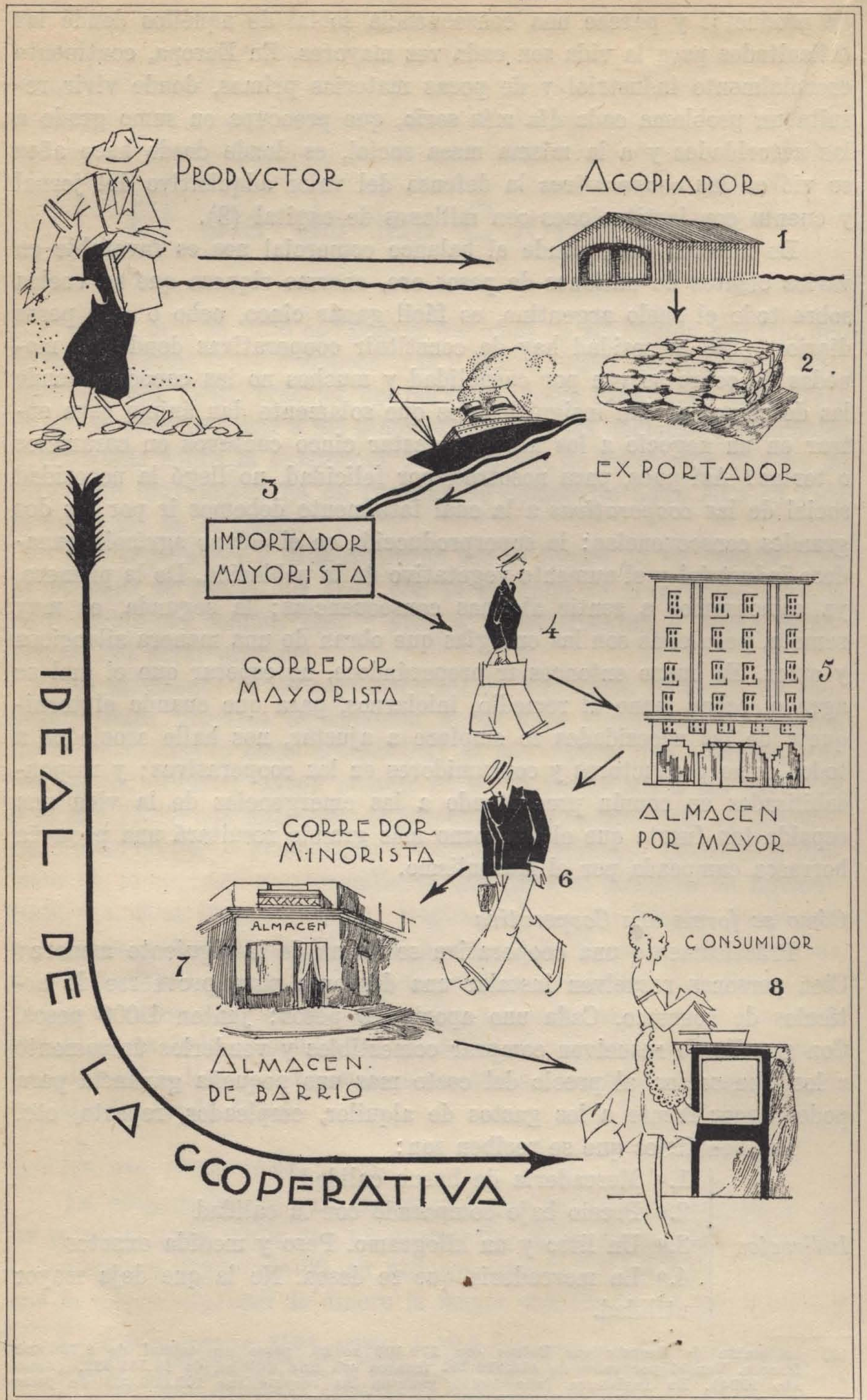
Cómo se forma una Cooperativa

Prácticamente una cooperativa se forma de la siguiente manera: Cien personas resuelven instalar una despensa para proveerse de artículos de consumo. Cada uno aporta 10 pesos: juntan 1.000 pesos. Con ese dinero resuelven comprar comestibles y venderlos únicamente a los cien socios, al precio del costo mas una pequeña ganancia para poder hacer frente a los gastos de alquiler, empleados, reparto, etc.

Los beneficios que se reciben son:

Indirectos:
- 1.º Mercadería de buena calidad
- 2.º Precio bajo comparado con la calidad
- 3.º Un litro y un kilogramo. Peso y medida exactos
- 4.º La mercadería que se desea. No la que deja mayor utilidad.

(3) La unión de Cooperativas Belgas con 270.198 socios, posee un capital de 9.730.802 francos. Vendió por valor de 416.820.350 francos con una utilidad de 12.551.892, (datos año 1924). En Inglaterra (año 1925) ganaron las *cooperativas* 102.000.000 de pesos oro y giraron por valor de 900.000.000!, en igual moneda.


PRODUCTOR
ACOPIADOR
1
2
EXPORTADOR
3
IMPORTADOR
MAYORISTA
4
CORREDOR
MAYORISTA
5
ALMACEN
POR MAYOR
CORREDOR
MINORISTA
6
ALMACEN
7
ALMACEN
DE BARRIO
CONSUMIDOR
8
IDEAL DE LA COOPERATIVA

Directos
1.º Un interés sobre el capital
2.º Parte de la ganancia, proporcional a las compras efectuadas.

Nacen estas sociedades siempre con el propósito de comprar lo mejor, en las mismas fuentes de producción y vender directamente al que consume, eliminando una serie de intermediarios (ver gráfico) que poco o mucho, aumentan el valor en perjuicio del consumidor, a quien le llegan siempre los artículos caros, mezclados, adulterados y en la totalidad de los casos mal medidos y peor pesados. No es el propósito de ellos obtener lucro, ganar grandes intereses, sino de procurar que los artículos resulten lo mejor y lo más barato posible. Así pues, la fundación de estas sociedades nunca es con fines de ganancia, sino de *beneficio.*

Distribución de ganancia

Supongamos que con los 1000 pesos, al efectuar el balance anual se hubieran ganado 250. Una parte siempre conviene apartarla como reserva. Sean 50 pesos; quedan 200. Muchos suponen que siendo 100 los socios para distribuir 200 $, le corresponden 2 $ a cada uno. Sin embargo no es así como se procede en las *verdaderas* cooperativas, sino en esta otra forma: Considerando dos socios: A y B, los dos pagaron sus diez pesos; pero A, no compró durante el año por valor de un solo centavo y en cambio B efectuó gastos por valor de 50 $ mensuales que en 12 meses se hacen 600 $.

En realidad, quien dió la verdadera ganancia no fué el socio A sino B y otros que a igual que éste concentraron sus compras a la misma sociedad. Entonces la ganancia se divide en parte como interés al capital y otra como participación de las utilidades producidas. Es decir: como interés del capital el 5 % y volviendo siempre a la misma sociedad, resulta en 1000 $ 50 $ que restados a los 200 quedan 150. Estos 150 se dividen por el número de pesos vendidos en total por la sociedad (giro, movimiento) y multiplica por el número de pesos gastado por cada socio comprador.

$$\text{Benef.} = \text{interés del Cap.} + \frac{\text{Ganancia x Compras efectuadas}}{\text{Venta Total}}$$

(En las cooperativas que llamaríamos «puras» *no* se paga *interés* al capital aportado. El beneficio se distribuye proporcionalmente a las compras efectuadas por cada socio).

Gerardo Ansalone.
Maestro de la escuela Nº 8. C. E. 20.

COOPERATIVA ESCOLAR "DALMACIO VELEZ SARSFIELD"

Fundada el 4 de Julio de 1925

Escuela Nº 8 — Consejo Escolar XX

AÑO	Total de Entradas	Total de Salidas por compra y al nuevo ejercicio	Nº de Socios	Capital aportado por socio	BENEFICIO A LOS SOCIOS		Participación a la Escuela	Utilidad total por año
					Por c/u. $	Total		
1925	93.70	65.70	25	0.05	1.—	25.—	3.—	28.—
1926	112.71	80.71	25		0.40 y 0.80	18.—	14.—	32.—
1927	502.57	411.88	70		1.—	70.69	20.—	90.69
1928	215.45	169.85	25	0.10	1.20	28.80	16.80	45.60
1929	394.40	334.40	30	0.10	1.50	45.—	15.—	60.—
(1) 1930	153.90	120.75	40	0.10	?	37.15	?	37.15
	1476.73	1183.29	215	0.35	5.50	224.64	68.80	293.44

— Durante los años 1925, 26 y 27, son los mismos socios que pasan de 4º a 5º grado y de 5º a 6º con la Cooperativa.
— A partir del año 27, funciona en 6º grado liquidándose y organizándose como nueva cada curso escolar.
— Durante el año 27, aportan 0.50 los socios nuevos para igualar el capital de los que vienen del año 26. Los alumnos socios de 4º y 5º grado, con $ 0.05 de capital, cobraron un beneficio de $ 2.80 (?)
— Año 1926: figuró como beneficio 0.40 y 0.80. El primero corresponde a los socios egresados de la Escuela antes de finalizar el curso.

(1) 1er. Semestre.

Cooperativa Escolar "Dalmacio Vélez Sársfield"

Fundada el 4 de Julio de 1925

Primer Lustro de Vida

Escuela Nº 8 — Consejo Escolar XX

BALANCE GENERAL

Año 1925

ENTRADAS		SALIDAS	
Por 25 acciones, a $ 0.05 c/u. .	$ 1.25	Por compras s/comprobantes .	$ 58.—
„ ventas hasta Octubre 31 .	„ 84.75	„ capital en mercaderías al nuevo ejercicio	„ 7.70
„ capital, en mercaderías, para el nuevo ejercicio (1926)	„ 7.70	„ participación de utilidades a la Escuela	„ 3.—
		„ accionistas, por acción $ 1	„ 25.—
	$ 93.70		$ 93.70

Año 1926

ENTRADAS		SALIDAS	
Por capital, del año anterior .	$ 7.70	Por compras s/comprobantes .	$ 70.50
„ ventas hasta Octubre 31 .	„ 94.80	„ capital en mercaderías al nuevo ejercicio	„ 10.21
„ capital, en mercaderías, para el nuevo ejercicio (1927)	„ 10.21	„ participación de utilidades a la Escuela	„ 14.—
		„ accionistas, por acción de $ 0.80	„ 18.—
	$ 112.71		$ 112.71

Año 1927

ENTRADAS		SALIDAS	
Por capital del año anterior .	$ 10.21	Por compras s/comprobantes .	$ 411.88
„ 54 nuevos socios (total 70)	„ 27.—	„ accionistas, por acción $ 1	„ 70.—
„ ventas hasta el 31 de Octubre	„ 465.36	„ participación de utilidades a la Escuela	„ 20.—
		„ diferencia de caja . . .	„ 0.42
		„ caramelos (excedente) . .	„ 0.27
	$ 502.27		$ 502.27

Año 1928

ENTRADAS		SALIDAS	
Por acción 25 socios a $ 0.10 cada uno	$ 2.50	Por compras s/comprobantes .	$ 169.85
„ ventas hasta el 31 de Octubre	„ 212.95	„ participación de utilidades a la Escuela	„ 16.80
		„ accionistas (24) 1.20 c/u.	„ 28.80
	$ 215.45		$ 215.45

Año 1929

ENTRADAS		SALIDAS	
Por capital 30 socios a $ 0.10 cada uno	$ 3.—	Por compras s/comprobantes .	$ 334.40
„ ventas hasta el 31 de Octubre	„ 391.40	„ participación de utilidades a la Escuela	„ 15.—
		„ accionista, por acción 1.50	„ 45.—
	$ 394.40		$ 394.40

Año 1930

ENTRADAS		SALIDAS	
Por capital 40 socios a $ 0.10 cada uno	$ 4.—	Por compras s/comprobantes .	$ 120.75
„ ventas realizadas hasta Junio 30	„ 153.90	„ existencia en mercaderías	„ 12.05
		„ caja	„ 21.10
		„ capital (aporte)	„ 4.—
	$ 157.90		$ 157.90

"Resumen sucinto de la vida del General Sucre"

Escrito por SIMON BOLIVAR

"Sucre, el más modesto de los grandes hombres, el más generoso de las vencedores, el más desprendido de los ciudadanos: Sucre, varón rarísimo que supo unir en celestial consorcio las hazañas con las virtudes, el estudio con la guerra, el cariño de sus semejantes con la gloria. Sucre, el guerrero que comparece en la montaña, cual si bajase del cielo, y cae y revienta en mil rayos sobre los enemigos de América. Sucre, el vencedor de Pichincha, el héroe de Ayacucho, el brazo de Bolívar, es el honor, la magnanimidad, la virtud y la gloria." — *Juan Montalvo.*

Usted créame, General, nadie ama la gloria de Usted tanto como yo. Jamás un Jefe ha tributado más gloria a un subalterno. Ahora mismo se está imprimiendo una relación de la vida de Usted hecha por mí; cumpliendo con mi conciencia le doy a Usted cuanto merece. Esto lo digo para que vea que soy justo: desapruebo mucho lo que no me parece bien, al mismo tiempo que admiro lo que es sublime. —BOLIVAR. Al General SUCRE. (*Párrafo de una carta del Libertador. Lima,* 21 *de febrero de* 1825).

El General Antonio José de Sucre nació en la ciudad de Cumaná, Provincia de Venezuela, el año de 1790, (1) de padres ricos y distinguidos.

Recibió su primera educación en la capital, Caracas. En el año de 1802 principió sus estudios de matemáticas para seguir la carrera de ingeniero. Empezada la Revolución se dedicó a esta arma y mostró desde los primeros momentos una aplicación y una inteligencia que lo hicieron sobresalir entre sus compañeros. Muy pronto empezó la guerra, y desde luego el General Sucre salió a campaña. Sirvió a las órdenes del General Miranda con distinción en los años 11 y 12. Cuando los Generales Mariño, Piar, Bermúdez, y Valdez emprendieron la reconquista de su patria, en el año 13, por la parte oriental, el joven Sucre les acompañó a una empresa la más atrevida y temeraria. Apenas un puñado de valientes, que no pasaban de ciento, intentaron y lograron la libertad de tres Provincias. Sucre siempre se distinguía por su infatigable actividad, por su inteligencia y por su valor. En

(1) Según muchos historiadores, Sucre nació en febrero de 1795. — *Nota de la Redacción.*

los célebres campos de Maturín y Cumaná se encontraba de ordinario al lado de los más audaces, rompiendo las filas enemigas, destrozando ejércitos contrarios con tres o cuatro compañías de voluntarios que componían todas nuestras fuerzas. La Grecia no ofrece prodigios mayores. Quinientos paisanos armados, mandados por el intrépido Piar, destrozaron 8,000 españoles en tres combates en campo raso. El General Sucre era uno de los que se distinguían en medio de estos héroes.

El General Sucre sirvió el E. M. G. del Ejército de Oriente desde el año de 1816 hasta el de 1817, siempre con aquel celo, talento y conocimientos que lo han distinguido tanto. El era el alma del ejército en que servía. El metodizaba todo: él dirigía todo, mas, con esa modestia, con esa gracia con que hermosea cuanto ejecuta. En medio de las combustiones que necesariamente nacen de la guerra y de la revolución, el General Sucre se hallaba frecuentemente de mediador, de consejero, de guía, sin perder nunca de vista la buena causa y el buen camino. El era el azote del desorden y, sin embargo, el amigo de todos.

Su adhesión al Libertador y al Gobierno lo ponían a menudo en posiciones difíciles, cuando los partidos domésticos encendían los espíritus. El General Sucre quedaba en la tempestad semejante a una roca combatida por las olas, clavados los ojos en la patria, y sin perder, no obstante, el aprecio y amor de los que combatía.

Después de la batalla de Boyacá, el General Sucre fué nombrado Jefe del Estado Mayor General Libertador, cuyo destino desempeñó con su asombrosa actividad. En esta capacidad, asociado al General Briceño y al Coronel Pérez, negoció el armisticio y regularización de la guerra con el General Morillo el año de 1820. Este tratado es digno del alma del General Sucre: la benignidad, la clemencia, el genio de la beneficencia lo dictaron: él será eterno como el más bello monumento de la piedad aplicada a la guerra: él será eterno como el nombre del vencedor de Ayacucho.

Luego fué destinado desde Bogotá a mandar la división de tropa que el Gobierno de Colombia puso a sus órdenes para auxiliar a Guayaquil que se había insurreccionado contra el Gobierno español. Allí Sucre desplegó su genio conciliador, cortés, activo y audaz.

Dos derrotas consecutivas pusieron a Guayaquil al lado del abismo. Todo estaba perdido en aquella época: nadie esperaba salud, sino un prodigio de la buena suerte. Pero el General Sucre se hallaba en Guayaquil, y bastaba su presencia para hacerlo todo. El pueblo deseaba librarse de la esclavitud: el General Sucre dirigió este noble deseo con acierto y con gloria. Triunfa en Yaguachi, y libra así a Guayaquil. Después un nuevo ejército se presentó en las puertas de esta misma ciudad, vencedor y fuerte. El General Sucre lo conjuró, lo rechazó sin combatirlo. Su política logró lo que sus armas no habrían alcan-



Retrato de Sucre por Arturo Michelena
Presentado por el Gobierno de Venezuela a la República hermana de Bolivia en 1920.

zado. La destreza del General Sucre obtuvo un armisticio del general español, que en realidad era una victoria. Gran parte de la batalla de Pichincha se debe a esta hábil negociación; porque sin ella, aquella célebre jornada no habría tenido lugar. Todo habría sucumbido entonces, no teniendo a su disposición el General Sucre medios de resistencia.

El General Sucre formó, en fin, un ejército respetable durante aquel armisticio con las tropas que levantó en el país, con las que recibió del Gobierno de Colombia y con la división del General Santa Cruz que obtuvo del Protector del Perú, por resultado de su incansable perseverancia en solicitar por todas partes enemigos a los españoles poseedores de Quito.

La campaña que terminó la guerra del sur de Colombia, fué dirigida y mandada en persona por el General Sucre; en ella mostró sus talentos y virtudes militares; superó dificultades que parecían invencibles: la naturaleza le ofrecía obstáculos, privaciones y penas durísimas. Mas a todo sabía remediar su genio fecundo. La batalla de Pichincha consumó la obra de su celo, de su sagacidad y de su valor. Entonces fué nombrado en premio de sus servicios, General de División e Intendente del Departamento de Quito. Aquellos pueblos veían en él su Libertador, su amigo; se mostraron más satisfechos del jefe que les era destinado, que de la libertad misma que recibían de sus manos. El bien dura poco; bien pronto lo perdieron.

La pertinaz ciudad de Pasto se sublevó poco después de la capitulación que le concedió el Libertador con una generosidad sin ejemplo en la guerra. La de Ayacucho, que acabamos de ver con asombro, no le era comparable. Sin embargo, este pueblo ingrato y pérfido obligó al General Sucre a marchar contra él, a la cabeza de algunos batallones y escuadrones de la guardia colombiana. Los abismos, los torrentes, los escarpados precipicios de Pasto fueron franqueados por los invencibles soldados de Colombia. El General Sucre los guiaba, y Pasto fué nuevamente reducida al deber. El General Sucre, bien pronto fué destinado a una doble misión, militar y diplomática, cerca de este Gobierno, cuyo objeto era hallarse al lado del Presidente de la República para intervenir en la ejecución de las operaciones de las tropas colombianas auxiliares del Perú. Apenas llegó a esta capital, cuando el Gobierno del Perú le instó, repetida y fuertemente, para que tomase el mando del ejército unido; él se denegó a ello, siguiendo su deber y su propia moderación, hasta que la aproximación del enemigo con fuerzas muy superiores convirtió la aceptación del mando en una honrosa obligación. Todo estaba en desorden: todo iba a sucumbir sin el jefe militar que pusiese en defensa la plaza del Callao, con las fuerzas que ocupaban esta capital. El General Sucre tomó, a su pesar, el mando. El Congreso que había sido ultrajado por el Presidente Riva-Agüero, depuso a este magistrado luego que entró en el Callao, y autorizó al General Sucre para que obrase militar y políticamente como Jefe Supremo. Las circunstancias eran terribles, urgentísimas: no había que vacilar sino obrar con decisión.

El General Sucre renunció, sin embargo, el mando que le confería el Congreso, el que siempre insistía con mayor ardor en el mismo empeño, como que era él el único hombre que podía salvar la patria en aquel conflicto tan tremendo. El Callao encerraba la caja de Pandora, y al mismo tiempo era un caos. El enemigo estaba a las puertas con fuerzas dobles: la plaza no estaba preparada para un sitio: los cuerpos de ejército que la guarnecían eran de diferentes Estados; de diferentes partidos; el Congreso y el Poder Ejecutivo luchaban de mano armada; todo el mundo mandaba en aquel lugar de confusión, y al parecer el General Sucre era responsable de todo. El pues, tomó la resolución de defender la plaza, con tal que las autoridades supremas la evacuasen, como ya se había determinado de antemano por parte del Congreso y del Poder Ejecutivo. Aconsejó a ambos cuerpos que se entendiesen y transigiesen sus diferencias en Trujillo, que era el lugar designado para su residencia.

El General Sucre tenía órdenes positivas de su Gobierno de sostener al del Perú, pero de abstenerse de intervenir en sus diferencias intestinas; esta fué su conducta invariable, observando religiosamente

sus instrucciones. Por lo mismo, ambos partidos se quejaban de indiferencia, de indolencia, de apatía, por parte del general de Colombia, que si había tomado el mando militar, había sido con suma repugnancia, y sólo por complacer a las autoridades peruanas; pero bien resuelto a no ejercer otro mando que el estrictamente militar. Tal fué su comportamiento en medio de tan difíciles circunstancias. El Perú puede decir si la verdad dicta estas líneas.

Las operaciones del General Santa Cruz en el Alto Perú habían empezado con buen suceso y esperanzas probables. El General Sucre había recibido órdenes de embarcarse con 4,000 hombres de las tropas



Asesinato de Sucre en la Montaña de Berruecos
Cuadro pintado por Arturo Michelena, que se encuentra en el Museo Michelena en Caracas, Venezuela.

aliadas, hacia aquella parte. En efecto dirige su marcha con 3,000 colombianos y chilenos: desembarca en el puerto de Quilca, y toma la ciudad de Arequipa. Abre comunicaciones con el General Santa Cruz que se hallaba en el Alto Perú: a pesar de no recibir demanda alguna de dicho general de auxilios, dispone todo para obrar inmediatamente contra el enemigo común. Sus tropas habían llegado muy estropeadas, como todas las que hacen aquella navegación: los caballos y bagajes, había costado una inmensa dificultad obtenerlos: las tropas de Chile se hallaban desnudas, y debieron vestirse antes de emprender una campaña rigurosa. Sin embargo, todo se efectuó en pocas semanas. Ya la división del General Sucre había recibido parte del General Santa Cruz, que la llamaba en su auxilio, y algunas horas después de la recepción

de este parte estaba en marcha, cuando se recibió el triste anuncio de la disolución de la división peruana en las inmediaciones del Desaguadero. Por entonces todo cambiaba de aspecto. Era, pues, indispensable mudar de plan. El General Sucre tuvo una entrevista con el General Santa Cruz en Moquegua, y allí combinaron sus ulteriores operaciones. La división que mandaba el general Sucre vino a Pisco, y de allí pasó, por orden del Libertador, a Supe para oponerse a los planes de Riva-Agüero, que obraba de concierto con los españoles.

En estas circunstancias el General Sucre instó al Libertador para que le permitiese ir a tomar el Valle de Jauja con las tropas de Colombia, para oponerse allí al General Canterac que venía del sur. Riva-Agüero había ofrecido cooperar a esta maniobra; mas su perfidia pretendía engañarnos. Su intento era dilatarla hasta que llegasen los españoles, sus auxiliares. Tan miserable treta no podía alucinar al Libertador, que la había previsto con anticipación, o más bien que la conocía por documentos interceptados de los traidores y de los enemigos.

El General Sucre dió en aquel momento brillante testimonio de su carácter generoso. Riva-Agüero lo había calumniado atrozmente: lo suponía autor de los decretos del Congreso; el agente de la ambición del Libertador; el instrumento de su ruina. No obstante esto Sucre ruega encarecida y ardientemente al Libertador, para que no lo emplee en la campaña contra Riva-Agüero, ni aún como simple soldado; apenas se pudo conseguir de él que siguiese como espectador y no como jefe del ejército unido; su resistencia era absoluta. El decía que de ningún modo convenía la intervención de los auxiliares en aquella lucha, e infinitamente menos la suya propia, porque se le suponía enemigo personal de Riva-Agüero, y competidor al mando. El Libertador cedió con infinito sentimiento, según se dijo, a los vehementes clamores del General Sucre. El tomó en persona el mando del ejército. hasta que el General La Fuente por su noble resolución de ahogar la traición de un jefe, y la guerra civil de su patria, prendió a Riva-Agüero y a sus cómplices. Entonces el General Sucre volvió a tomar el mando del ejército; lo acantonó en la Provincia de Huailas donde se le ordenó; allí su economía desplegó todos sus recursos para mantener con comodidad y agrado las tropas de Colombia. Hasta entonces aquel Departamento había producido muy poco o nada al Estado. Sin embargo el General Sucre establece el orden más estricto para la subsistencia del ejército, conciliando a la vez el sacrificio de los pueblos y disminuyendo el dolor de las exacciones militares con su inagotable bondad y con su infinita dulzura. Así fué que el pueblo y el ejército se encontraron tan bien, cuanto las circunstancias lo permitían.

Sucre tuvo orden de hacer un reconocimiento de la frontera, como lo efectuó con el esmero que acostumbra, y dictó aquellas pro-

videncias preparatorias que debían servirnos para realizar la próxima campaña.

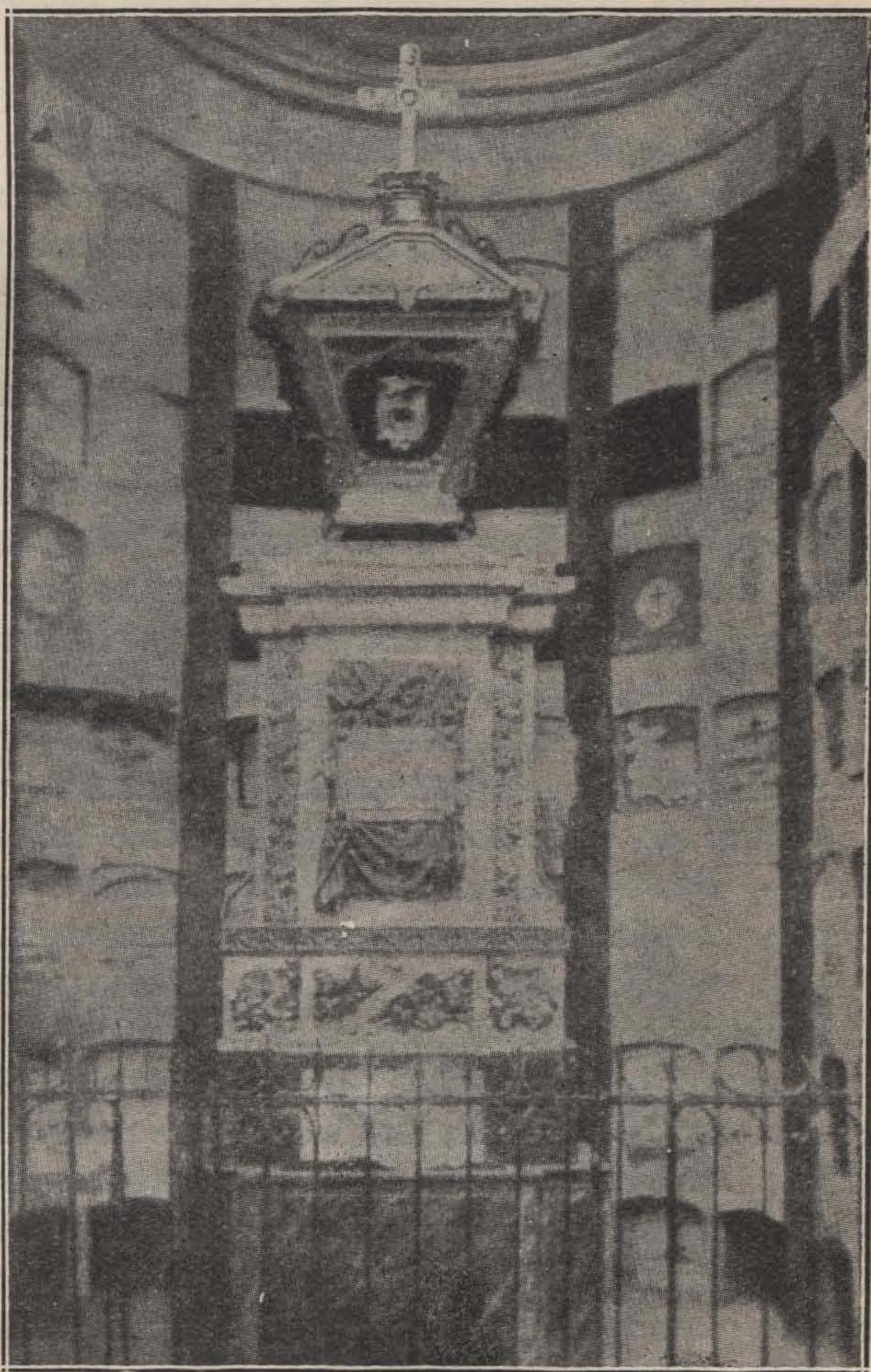
Cuando la traición del Callao y de Torre-Tagle llamó los enemigos a Lima, el General Sucre recibió órdenes de contrarrestar el complicado sistema de maquinaciones pérfidas que se extendió en todo el territorio contra la libertad del país, la gloria del Libertador, y el honor de los colombianos. El General Sucre combatió con éxito a todos los adversarios de la buena causa; escribió con sus manos resmas de papel para impugnar a los enemigos del Perú y de la libertad; para sostener a los buenos, para confortar a los que empezaban a desfallecer por los prestigios del error triunfante. El General Sucre escribía a sus amigos que más interés había tomado por la causa del Perú, que por una que le fuese propia o perteneciese a su familia. Jamás había desplegado un celo tan infatigable; mas sus servicios no se vieron burlados; ellos lograron retener en la causa de la patria a muchos que la habrían abandonado sin el empeño generoso de Sucre. Este general tomó al mismo tiempo a su cargo la dirección de los preparativos que produjeron el efecto maravilloso de llevar el ejército al Valle de Jauja por encima de los Andes, helados y desiertos. El ejército recibió todos los auxilios necesarios debidos, sin duda, tanto a los pueblos peruanos que los prestaban, como al jefe que los había ordenado tan oportuna y discretamente.

El General Sucre después de la acción de Junín se consagró de nuevo a la mejora y alivio del ejército. Los hospitales fueron provistos por él y los piquetes que venían de alta al ejército eran auxiliados por el mismo General; estos cuidados dieron al ejército dos mil hombres, que quizá habrían perecido en la miseria sin el esmero del que consagraba sus desvelos a tan piadoso servicio. Para el General Sucre todo sacrificio por la humanidad y por la patria, parece glorioso. Ninguna atención bondadosa es indigna de su corazón; él es el general del soldado.

Cuando el Libertador lo dejó encargado de conducir la campaña durante el invierno que entraba, el General Sucre desplegó todos los talentos superiores que lo han conducido a obtener la más brillante campaña de cuantas forman la gloria de los hijos del Nuevo Mundo. La marcha del ejército unido desde la Provincia de Cotabamba hasta Huamanga, es una operación insigne, comparable quizá a lo más grande que presenta la historia militar. Nuestro ejército era inferior en mitad al enemigo que poseía infinitas ventajas materiales sobre el nuestro. Nosotros nos veíamos forzados a desfilar sobre riscos, gargantas, ríos, cumbres, abismos, siempre en presencia de un ejército enemigo, y siempre superior. Esta corta, pero terrible campaña tie-

ne un mérito todavía que no es bien conocido en su ejecución: ella merece un César que la describa.

La batalla de Ayacucho es la cumbre de la gloria americana y la obra del General Sucre. La disposición de ella ha sido perfecta, y su ejecución divina. Maniobras hábiles y prontas desbarataron en una hora a los vencedores de 14 años, y a un enemigo perfectamente constituido y hábilmente mandado. Ayacucho es la desesperación de nuestros enemigos. Ayacucho, semejante a Waterloo, que decidió del destino de la Europa, ha fijado la suerte de las naciones americanas. Las generaciones venideras esperan la victoria de Ayacucho para bendecirla y contemplarla sentada en el trono de la libertad, dictando a los americanos el ejercicio de sus derechos, y el sagrado imperio de la Naturaleza.



Urna en que se han guardado hasta ahora los restos del Gran Mariscal en la Catedral de Quito

El general Sucre es el padre de Ayacucho; es el redentor de los hijos del Sol; es el que ha roto las cadenas con que envolvió Pizarro el imperio en los Incas. La posteridad representará a Sucre con un pie en el Pichincha y el otro en el Potosí, llevando en sus manos la cuna de Manco - Capac y contemplando las cadenas del Perú, rotas por su espada. (Lima 1825).

Descartes: el matemático y el filósofo

De Revista de Revistas. México, D. F.

En este mes de febrero cúmplese el 280.º aniversario de la muerte del padre de la filosofía moderna: de René Descartes. Siendo francés, como es bien sabido, muere en Estocolmo, adonde le llamó la Reina Cristina de Suecia, admirada de su talento y de sus obras.

Cuentan que en esa temporada transcurrida en el Real Palacio, con toda clase de consideraciones y de comodidades, se levantaba el gran escritor a las cinco de la mañana y discutía en aquellas horas filosofía con la soberana. Mas, al llegar el invierno, crudo y fuerte, como es el de aquellos países del Norte de Europa, enfermó de pulmonía y como se le quisiera hacer una sangría, se opuso al remedio, diciendo: «Señores, economizad la sangre francesa». Los restos del preclaro hombre de ciencia, pasado algún tiempo, se llevaron a París, siendo sepultados en la iglesia de Santa Genoveva.

Los dos retratos del filósofo que existen en el Louvre, acusan claramente la descripción más exacta que se ha hecho de la figura de Descartes, por el conocido escritor Mr. Fouillé. «Tenía — dice — cabeza grande, tan llena de razón como de inteligencia», según frase de Balzac; la frente ancha y recta; los cabellos negros y caídos sobre las cejas acentuadas; los ojos muy abiertos; la nariz saliente; la boca grande; el labio inferior más pronunciado; la fisonomía, en general, severa, desdeñosa. Se lee claramente en ella la meditación paciente, obstinada, que recuerda al buey arando el surco. Los ojos son escrutadores; parecen decir: «¿qué es esto?» Y sus biógrafos añaden que era cuidadoso en todo, sencillo en el vestir, usando casi siempre trajes negros; sobrio en sus últimos años, comiendo poco: algunas legumbres, ninguna carne y un vaso de vino.

De muy joven, Descartes, paliducho, y con una tos seca y constante, no merece a los médicos juicios muy optimistas, no creyendo nadie que llegaría a los 54 años; pero la educación primera en un colegio de jesuitas, cuya enseñanza critica después en sus obras, y los continuos viajes, parece que fortalecieron su naturaleza, hasta el punto de hacer una vida disipada en París, a los 17 años, dedicándose principalmente al juego; lo que no le impide encontrar a

un antiguo compañero y gran amigo suyo en el colegio ignaciano, a Mr. de Marsenne, que estaba en las Misiones, y luego es su secretario íntimo e inseparable.

Por aquel entonces las matemáticas le cautivan; retirado a su casa del Faubourg Saint Germain, olvida sus desvaríos, hasta que se alista en las tropas de Mauricio de Nassau; y desde aquel momento sus viajes por Europa son frecuentes: pasa algún tiempo en Breda, aprovechando una tregua entre españoles y holandeses; asiste a la coronación del Emperador Fernando II; se une después al ejército del Delfín de Baviera, y vive un invierno entero en Neuberg, junto a la estufa —dice uno de sus biógrafos—, «pensando».

Regresa a su país de la Bretaña y vende sus propiedades. Marcha a Italia, vive en Florencia, presencia las famosas bodas de los Dux con el Adriático, cuando el mar recoge en solemne ceremonia la sortija de rica pedrería que la Dogaresa le lanza desde la empavesada nave; y aunque por aquel entonces Galileo ya es célebre, Descartes no lo ve, y eso que sus doctrinas sobre el movimiento de la Tierra tanto se asemejan. Se acercan los momentos de lucha: sus teorías filosóficas van a ser combatidas; su famoso *Discurso del Método,* documento notable «para dirigir bien la razón y buscar la verdad en la ciencia», es objeto de ruda contienda.

Descartes no contesta a las impugnaciones; el jesuitismo le acusa de ateo, y las doctrinas cartesianas son prohibidas. Entonces su genio parece tomar alas, y lanza las famosas *Meditaciones,* y escribe y publica más adelante, a ruegos de la Princesa Isabel, el *Tratado sobre las pasiones del alma,* y en sus cartas a tan noble dama, y a la Reina Cristina de Suecia, trata de conciliar la moral de Aristóteles con la de los estoicos y la de Epicuro, y se eleva a la concepción serena del amor intelectual.

No es mi ánimo, en manera alguna, en este rápido bosquejo, examinar las obras, los pensamientos, los principios y las teorías del célebre filósofo. Sólo se trata de recordar una gloria universal, con el motivo ya indicado de consignar un recuerdo a tan preclaro varón.

Pero lo dicho no es un obstáculo para que señalemos los tres períodos de la doctrina cartesiana. En el primero, partiendo del estudio profundo de las matemáticas, llega al descubrimiento de un método que luego aplica a los fenómenos físicos. En el segundo, alcanza su apogeo en las *Meditaciones Metafísicas.* En el tercero, acaba de constituir la ciencia según su criterio, y saca de su obra una enseñanza moral. Además, según se ha escrito, la principal regla seguida por Descartes en sus estudios, era la de no consagrar más que algunas horas por año a los pensamientos «qué sólo ocupan el entendimiento», y algunas horas por día a los que «ocupan el entendimiento y la imaginación».

Años y siglos han pasado desde el nacimiento de las doctrinas de Descartes. Sus enseñanzas sorprendieron a los pensadores de tan lejanas edades, y, sobre todo, sus aplicaciones a las diversas ramas del saber; pero hoy por hoy, al asegurar los grandes cerebros modernos ciertas teorías que a los sabios más esclarecidos sorprenden, el recuerdo de Descartes no se borra, sino que surge, sobre todo cuando se piensa que su genio filosófico llegó antes que nadie, a conseguir que el método matemático abarcara tales extremos, que se pudiera extender en absoluto a todas las ciencias. Este concepto ha sido expuesto de una manera precisa y elegante por un distinguido escritor francés, que dice: «que en los años de sus grandes meditaciones, estuvo comparando y profundizando los misterios de la Naturaleza con las leyes matemáticas, teniendo la audacia de suponer que una misma llave podría abrir los arcanos de ambos».

Luis de Larroder.

Kant y Schopenhauer

Actitud mental diferente. — Método de investigación diverso. Concepto kantiano y schopenhaueriano de la ley. La Etica de Kant no es teológica, ni hebraica, ni exclusivamente psicológica, ni exclusivamente lógica.

Cuando estudiais la filosofía, estudiais lo esencial a cada época: podeis utilizarla para reconstituir los derechos de la humanidad.

Muy sugerente es el epitafio inscripto en la tumba de un pensador: «El cielo estrellado encima de mi, la ley moral en mi interior»...

A fin de popularizar ciertos conocimientos filosóficos, voy á trazar un paralelo entre dos grandes moralistas: Kant y Schopenhauer: su diferente orientación mental, su método de investigación opuesto, explicarán su antagonismo y divergencia.

El filósofo de Koenigsberg, en su obra: «Fundamentos de la Metafísica de las costumbres» dice: «Puede denominarse *empírica* a toda filosofía que se apoye en los principios de la experiencia y *pura* a la que deduce las doctrinas de principios «*a priori*» (página VIII - Pr.) Así como la física tiene su parte empírica y su parte racional; así también la Etica debiera designar la parte empírica, con el nombre de «Antropología práctica», y a la parte racional, debiera reservar especialmente el nombre de «Moral».

El sabio de Danzig declara terminantemente: «Por lo que a mi respecta y en contra de Kant opino, que el moralista es como el filósofo en general: debe contentarse con explicar y aclarar los datos de la experiencia; tomando lo que exista o suceda en la realidad, para llegar a hacerla *comprensible;* y, en este sentido hay mucho que hacer, mucho más de lo que hasta hoy se ha hecho, después de los millares de años que han transcurrido... Kant en su prefacio, todo lo hace girar sobre este punto: admitir *antes* que toda investigación, que hay *leyes morales puras* y este propósito subsiste en la continuación del libro y sirve de última base al sistema»... («El fundamento de la Moral» - pág. 22).

¡Schopenhauer no interpreta bien a Kant! En la «Crítica de la Razón práctica» (1788) llega este último a enunciar el principio de la ética, por el análisis de la conciencia ordinaria, prácticamente dada; asigna a la ética filosófica la tarea de hallar el principio que la razón del hombre práctico emplea; y expone: 1.º los hechos éticos o datos; 2.º encuentra la ley atestiguada por estos hechos y 3.º analiza la facultad que obra, según esta ley.

El pensador de Koenisberg declara que sigue en su investigación «el método que ha juzgado más conveniente para elevarse analíticamente del conocimiento vulgar, a la determinación del principio supremo sobre que se funda, y para descender en seguida, sintéticamente, del examen de este principio y de sus fuentes, al conocimiento vulgar, donde se halla su aplicación».

Opina el filósofo de Danzig que: «la filosofía en Etica, como en todo, busca la verdad, la última solución, la solución que se encuentra en la naturaleza misma del hombre, una solución independiente de toda forma mítica, de todo dogma religioso, de toda hipótesis trascendental: pretende descubrirla en la experiencia, ya interna, ya externa» (pági- 111 - 112. Ob. cit.).

Como se ve, ambos pensadores encaran el mismo problema y tratan de resolverlo con fórmulas distintas: el filósofo de Koenisberg por la vía racional y el de Danzig, por medio del empirismo. Nadie extrañará, pues, que estas dos líneas divergentes, por más que tengan un mismo punto de partida, no lleguen a encontrarse ni coincidir, en el curso de su desenvolvimiento progresivo.

Viene a corroborar nuestra tesis, el diferente concepto, admitido por ambos pensadores, acerca de la noción de ley.

Al examinar Schopenhauer esta palabra, dice que: «en su sentido propio y primitivo, significa solamente (no más) la ley civil: un arreglo concertado por los hombres, que descansa en un acto de la libertad humana. La noción de *ley* tiene todavía una segunda acepción, desviada, figurada, metafórica; cuando se aplica a la naturaleza: esos son entonces *los hechos constantes de la experiencia,* conocidos *a priori* o comprobados *a posteriori,* que metafóricamente llamamos leyes de la naturaleza. La voluntad tiene también su ley, porque el hombre forma parte de la naturaleza; es una ley que puede demostrarse con toda exactitud, ley inviolable, ley sin excepción, ley dura cual la roca, que no tiene como el imperativo categórico, una casi necesidad y sí una necesidad completa, es la ley del determinismo de los motivos, que es una forma de la ley de causalidad, la causalidad, pasando por el intermediario: la inteligencia. Es la única ley que puede atribuirse, en virtud de una demostración, a la voluntad humana y a la que esta obedece por naturaleza. Esta ley exige que *toda*

acción sea simplemente la consecuencia de un motivo suficiente. Es como la ley de la causalidad en general, una ley de la naturaleza... ¿Hay, por el contrario leyes morales, independientes de todo concierto humano, de toda convención civil, de toda teoría religiosa?...

Es lo que no puede admitirse sin pruebas; pues, admitiendo, desde luego semejantes leyes, Kant cometió una petición de principio. Esta falta es tanto más audaz, cuanto el mismo agrega en la pág. VI del prefacio: «una ley moral debe tener un carácter de absoluta necesidad».

Efectivamente Kant dice en síntesis, lo que afirma Schopenhauer; pero, como todas las síntesis aun verificadas por filósofos intelectualmente honrados, sinceros y leales, no presentan el pensamiento íntegro de lo que se trata de sintetizar. De ahí que modificarán su opinión radical, los que comparten la de Schopenhauer, simplemente examinando los párrafos, que dedica el autor de la «Crítica de la razón práctica» a la noción de ley:

—Restringiendo la cuestión a la filosofía moral, —se pregunta Kant—, si no es de suma necesidad, establecer una filosofía moral pura, *descartada enteramente de todo elemento empírico y que pertenezca a la antropología;* puesto que, de la idea común del deber y de la ley moral, se deduce que debe existir esta filosofía. Todo el mundo convendrá, en que para obtener valor moral, es decir, para fundar una obligación, «*debe una ley estar marcada con un carácter de necesidad absoluta;* este mandamiento «no mentirás» no se dirige sólo a los hombres, sino que deberán los demás seres racionales respetarlo igualmente. Lo mismo sucede con las otras leyes morales particulares; por consiguiente, el principio de la obligación *no debe buscarse en la naturaleza del hombre,* ni en las circunstancias exteriores en que se encuentra colocado; sino solamente *a priori,* en los conceptos de la razón pura: todo *otro precepto fundado en los principios de la experiencia, por más que sea universal en un sentido,* por lo mismo que se apoya, por poco que sea, aun por un solo móvil, en *principios empíricos, puede ser denominado regla práctica,* pero nunca ley moral». (pág. X-XI. Ob. Cit.).

El concepto kantiano de *ley* quedará mejor evidenciado, en el íntimo sentido de estas palabras suyas: Así, pues, las leyes morales y sus principios se distinguen esencialmente, en el conjunto del conocimiento práctico, de todo lo que puede contener algún elemento empírico y aun toda filosofía moral se funda exclusivamente sobre su parte pura. Aplicada al hombre, no toma ni lo más mínimo, al conocimiento del hombre mismo, a la antropología; pero le da leyes *a priori,* como a todo ser racional. Es, empero, necesario un juicio, ejercido por la experiencia, para discernir por una parte, en qué casos deben ser

estas leyes aplicadas y, para procurarlas, por otra, un acceso fácil a la voluntad del hombre, y una influencia eficaz sobre su conducta. Pues, tal voluntad es afectada por tantas inclinaciones, que, si es capaz de concebir la idea de una razón pura práctica, no le es tan fácil realizarla en concreto... (XI del Pr. - 39 y 46 - Ob. Cit.).

La palabra ley —según Kant— encierra, en efecto, la idea de una necesidad incondicional, que es al mismo tiempo objetiva; cuyo valor es, por consiguiente universal y cuyas órdenes son leyes, a las que debe obedecerse; es decir, que es necesario seguirlas aún contra nuestra propia inclinación... (pág. 39).

La ley es el principio objetivo de la acción, valedero por el ser racional: el principio, según el cual, deben todos actuar ú obrar; es decir, un imperativo. (p. 46).

Todos saben que el imperativo es de tres especies. Ahora nos importa «el que nos ordena inmediatamente una determinada conducta, sin tener otro fin, respecto al cual, no puede ser medio esta conducta; es decir, el imperativo categórico. El cual «no concierne a la materia de la acción y a lo que de ella debe resultar; sino a la forma y al principio de donde ella misma resulta; lo esencialmente bueno que contiene, reside en la intención, cualquiera que sea por otra parte, su resultado. Este imperativo puede ser denominado: imperativo de moralidad. (46 - 38).

Expuestas, sin prejuicio, ni comentario y lo más brevemente posible, las teorías de ambos filósofos sobre la noción de *la ley;* desde luego, cabe hacer notar que miran la cuestión unilateralmente; de ahí lo incompleto de sus definiciones y lo excesivo de los ataques de Schopenhauer al pensador de Koenigsberg, cuando pretende demostrar el origen teológico ó hebraico de la ética de este último.

«Si en una moral científica —decía el acrimonioso pensador de Danzig— se quieren admitir para la voluntad, leyes distintas al determinismo, leyes primitivas, indiferentes de toda noción humana, será preciso, tomando las cosas por su base, probar que existen y deducirlas, si se considera que en Etica, no basta predicar la lealtad, sino que es preciso practicarla. Mientras esa prueba no se verifique, no se me alcanza ninguna razón; para introducir en moral las nociones de ley, de pretexto y de deber: este modo de proceder no tiene sino un origen ageno a la filosofía: está inspirado por el decálogo de Moisés. Un signo hace traición ingenuamente, a este origen, en el mismo ejemplo citado más arriba, y que es el primero que pone Kant, de una ley moral «tú debes». Cuando una noción no puede tener otro origen que ese, no puede imponerse sin discusión a la moral filosófica, debe ser rechazada hasta que se presente avalorada por una prueba normal... Admite Kant sin la menor dificultad, no sólo la ley moral; sino tam-

bién la noción del deber ligada a la precedente; por lo cual, protesta Schopenhauer, con todas sus energías; pues, tales conceptos y además los de *ley,* de *mandato,* de necesidad moral y otros son tomados de la moral teológica y son agenos a la moral filosófica. (p. 24).

Afirma luego que: «desde que se separan esas ideas de las hipótesis teológicas, de las que son un vástago, pierden toda su importancia y figurarse con Kant que para reemplazarlas, basta hablar de necesidad moral *absoluta* y de deber *incondicional,* es querer pagar al lector con palabras y hacerle tragar una verdadera *contradictio in adjecto.* Una necesidad moral no tiene sentido, ni valor; sino por su relación con una amenaza de castigo o con una promesa de recompensa»... Cita a Locke y transcribe este pensamiento: «debemos doquiera supongamos una ley, suponer también una recompensa o un castigo unido a esta ley»... (Ensayos sobre el entendimiento. - C. II - p. 32).

Tal pasaje me sugirió la sospecha, que el filósofo de Danzig: o no leyó toda la obra ética de Kant o, debido a su carácter impaciente é irascible, hizo de ella solamente lecturas precipitadas. Pues, en el último capítulo de la «Crítica de la razón práctica» (págs. 365 - 367) parece, como que previera la objeción schopenhaueriana, por más que aquél naciera en 1788, el mismo año en que se publicaba la última obra citada:

«Es claro que los principios determinantes de la voluntad, únicos que pueden suministrarnos máximas verdaderamente morales y darles un valor moral, a saber: la representación inmediata de la ley y la necesidad objetiva de obedecerla, o el deber, han de ser considerados como los verdaderos móviles de nuestras acciones; puesto que de otro modo podría atribuirse *legalidad,* a las acciones, pero no *moralidad* a las intuiciones. Mas no es tan claro y aun a primera vista parecerá muy inverosímil que esta exhibición de la pura virtud, pueda tener más poder sobre el alma humana, y suministrarle un móvil más eficaz, que para producir esa legalidad de las acciones pudiera suministrale, el incentivo del placer y, en general, todo lo que se refiere a la felicidad o el temor del dolor y del mal: el primer móvil, es decir, el puro respeto de la ley, es más capaz que el otro, para determinarnos a preferirlo a toda otra consideración. Tal sucede en la naturaleza humana. Si de otro modo fuese, necesitando la representación de la ley, medios exentos de recomendación, no habría nunca intención verdaderamente moral. Todo sería puro disimulo; la ley sería aborrecible o menospreciada y sólo se la seguiría por interés. Hallaríase cumplida su letra en nuestras acciones (la legalidad), pero no su espíritu en nuestras intenciones (la moralidad); y, como a pesar de todos nuestros esfuerzos, no llegamos nunca a despojarnos enteramente de la razón en

nuestros juicios, nos consideraríamos inevitablemente a nosotros mismos como seres sin valor, procurando compensar la pena con que nos castigaría el tribunal interior, con el goce de los placeres que una ley natural o divina, admitida por nosotros, uniría, según nuestra opinión a un mecanismo arreglado únicamente, sobre las acciones mismas y no, sobre los motivos porque se obra. (págs. 365 - 366 - 367).

Y sigue a esto una refutación más directa a los conceptos schopenhauerianos: «No puede en verdad, negarse que para poner a un alma inculta o degradada en camino del bien moral, es necesario prepararla, atrayéndola por el incentivo del interés personal, o aterrándola con el temor de algún peligro; pero, luego que este medio mecánico ha producido algún efecto, es necesario mostrar al alma, el motivo moral en toda su pureza; porque no sólo es este motivo, el único que puede fundar un carácter (una manera de ser consecuente, fundada sobre máximas inmutables), sino además nos enseña a sentir nuestra dignidad personal, dándonos de este modo una fuerza inesperada para desprendernos de todos los lazos sensibles, que tienden a oprimirnos y nos muestra una rica compensación a los sacrificios que nos impone en la independencia de nuestra naturaleza inteligible, y en la grandeza de alma a que nos vemos destinados. Mostraremos, pues, mediante observaciones, que cada cual puede hacer en sí mismo, esta propiedad de nuestro espíritu, este interés puro que somos capaces de reconocer en la moralidad; por consiguiente, la fuerza de impulsión que posee la pura representación de la virtud, es el móvil más poderoso que pueda presentarse al corazón humano, para determinarlo al bien, con tal que se le presente de un modo conveniente, y el único que puede hacer durable y puntual, la observancia de las máximas morales. Pero es necesario añadir aquí, que, si estas observaciones no hacen más que prever la realidad de este sentimiento, sin mostrar que se ha realizado por este medio, algún mejoramiento moral, no puede concluirse nada contra este método, el único bueno, que consiste en hacer subjetivamente prácticas por la representación pura del deber, las leyes objetivamente prácticas de la razón pura y no hay fundamento para tratarla como una vana fantasía; porque, como hasta ahora no ha sido nunca puesta en práctica, no puede la experiencia decir todavía nada acerca de sus efectos; pero pueden exigirse pruebas de nuestra actitud, para recibir la influencia del móvil sobre el que se funda». (367 - 368).

Kant presenta esas pruebas y bosqueja el método que debe seguirse, para fundar y cultivar las verdaderas disposiciones morales.

Dejamos para otro ensayo, la dilucidación de tan elegante problema.

Sólo debemos hacer notar, que al plantear el suyo Kant, desde el

punto de vista ético, pasa del fenómeno de la conciencia moral del hombre práctico, a la ley y de la ley pasa a estudiar la facultad que obra, según esta ley. Un breve examen de lo primero demuestra que el origen de la Etica kantiana ni es teológico, ni hebraico, según opinaba erróneamente Schopenhauer, ni exclusivamente psicológico, ni exclusivamente lógico...

Luis J. Frumento.

El centenario de Federico Mistral

1930

No habría mayor error, para estos tiempos de descentralización, que ver en Mistral un escritor regional o regionalista. La literatura *del Norte* no tiene por qué acogerlo como un pariente de provincia, ni aún como un pariente rico. La lengua *d'oil*, convertida en lengua nacional por obra de los reyes de París, no puede quedar a la sombra de la lengua *d'oc*, todavía más ilustre que ésta por sus orígenes. ¡Que Versailles no vaya a ofenderse por las pretensiones de Maillane y de Avignon! «Hay muchas habitaciones en la casa de mi Padre», se lee en el Evangelio. Francia es bastante rica y está bastante segura de su unidad para tener dos literaturas. La gloria de Mistral consiste en haberle dado una segunda o, quizá mejor, en haber devuelto la vida a la que dormía desde los días trágicos en que Simón de Montfort aplastó salvajemente este Mediodía incomparable y encantador.

Mirándola de cerca la obra de Federico Mistral es simplemente maravillosa. De pronto, este gran poeta vuelve a las fuentes eternas de la epopeya popular, de la poesía colectiva a la manera de la *Chanson de Roland* y de la Odisea. Ayudado por una pléyade que recuerda notablemente a la de Ronsard, hace de un dialecto una lengua literaria, rica, matizada, que puede tratarse de igual a igual con sus grandes hermanas romanas. Devuelve su alma al Mediodía al darle su medio de expresión. A las mismas *Gentes del Norte*, a los *Franchismans*, les hace sentir sus orígenes latinos. Sin duda no es por casualidad por lo que Maillane está a medio camino entre Francia e Italia. La tierra, tan griega en su paisaje, tan romana en sus monumentos y en sus habitantes, que se extiende de *Nîmes* a *Orange* y a *Aix*, y en la que gravita todavía la sombra de Petrarca, es la que debía producir esta flor tan pura del genio mediterráneo. Lamartine tuvo el sentimiento de estas causas imponderables cuando consagró al autor de *Mireya* su *XLe Entretien*, en 1859.

Además, F. Mistral lo posee todo para halagar nuestro deseo de leyenda. Para nosotros es el Poeta en sí, por su persona y por su vida. No se puede por menos que amar esta fisonomía grave y digna

sin ser altanera, esta mirada recta y leal y hasta esta barbilla blanca y este sombrero de fieltro inclinado sobre la oreja. En cuanto a su vida, Mistral la pasa lejos de París y de los salones académicos. El poeta y su mujer viven en medio de su pueblo sobre el que ejercen la verdadera realeza del espíritu y del corazón, en su modesta casa de *Maillane,* que se convierte en la *Casa del Sabio.* El Presidente de la República, viajando por el Mediodía en 1913, se siente muy dichoso al modificar su itinerario para ser recibido en *Maillane.* Hacia el fin Mistral parece la imagen de un semidios de la poesía. Su muerte es el anochecer de un hermoso día. ¡Dichosa tierra de *Vaucluse,* donde envejecen a pocas leguas uno del otro estos dos genios, Mistral y Fabre!

En las exquisitas *Mémoires et Récits* encontramos un cuadro precioso de los orígenes y de la juventud del poeta. Nacido en 1830, de un matrimonio tardío entre un hombre cincuentenario y una muchacha de veinticuatro años, — Ruth y Booz, decía él — estudia humanidades en *Nîmes* y en *Avignon.* En *Aix* recibe su licencia en derecho en el pensionado Dupuy; en *Avignon* entabla conocimiento con José Roumanille, maestro de estudios y también poeta en lengua *d'oc,* doce años mayor que él y que se va a convertir en su amigo y su discípulo. En torno de ellos se forma, en *Avignon,* el cenáculo literario de donde saldrá el *Almanaque provenzal.* El cenáculo está compuesto así: Anselme-Mathieu-Jules Giéra, que ofrece a los amigos su residencia de Font-Ségugne; Aubanel, el impresor; Jean Brunet, artesano vidriero, y Alphonse Tavan, el poeta paisano de Chateauneuf-de-Galdagne. Del 21 de mayo de 1854 data el nacimiento de la nueva Pléyade. Su *Deffense et Illustration* es la profesión de fe del *Félibrige:* restaurar la lengua y la literatura provenzales. La tentativa es también sabia y filológica: reposa sobre un estudio metódico de los orígenes de los idiomas romances. Se decide renovar la ortografía; se adopta la ortografía fonética. El *Almanaque* aparece por primera vez en 1855.

En 1858 ve la luz *Mireya,* el poema del amor juvenil y puro, idilio encantador que no tiene su correspondiente en francés. Porque es preciso confesar que la *Princesse de Clèves, Mare au Diable, Graziella* son otra cosa. Es también curioso, aunque no inexplicable, que el genio francés, desde los tiempos clásicos, no haya dado nada en el género del poema de amor, mitad lírico, mital épico. Habría que ir hasta la *Mignon* de Goete, remontarse hasta el *Tristán e Isolda* de la Edad Media o descender hasta los poemas de Francis James para encontrar la misma vena. Lamartine no se engañó cuando saludó en Mistral a un verdadero hijo de Homero y de Virgilio. En cuanto al poema mismo es inútil resumirlo aquí. Si Charles Gounod, como hom-

bre del Norte que era, no ha expresado del todo bien la poesía mediterránea, ha dado al menos una versión encantadora en su exquisita ópera cómica. Se dice que Bizet ya había pensado en ello, pero que llegó demasiado tarde.

He aquí, en 1870, *Calendal*, epopeya que tiende a convertirse en el poema nacional de la Provenza y donde Mistral hace revivir la antigua dinastía de los señores de Baux. En este momento el poeta, en relación con los federalistas catalanes, ¿soñó una autonomía no solamente artística sino también política para la Provenza?

Hubiera sido una locura. Si lo pensó, pronto se volvió atrás, y las desgracias de 1870 le hicieron sentir de qué manera Francia deseaba y merecía su unidad. Desde entonces va a consagrarse a su papel de caballero de la lengua *d'oc*. Las grandes colecciones líricas o épicas, siempre inspiradas en las tradiciones nacionales o cristianas (es preciso notar este punto), se escalonan entre 1870 y 1912: las *Iles d'Or, Nerte, la Reine Jeanne,* (tragedia), el *Poème du Rhône, los Olivades.* Es preciso agregar el *Trésor du Félibrige*, aparecido en fascículos entre 1878 y 1885, sabio repertorio de las riquezas de la lengua *d'oc* y una traducción del *Genèse* al provenzal, aparecida en 1910. Las *Mémoires et Récits*, tan preciosas para el biógrafo y para la historia literaria, habían aparecido en 1906.

Pero no se limita a ésto su actividad. Dirige, de 1891 a 1892, un periódico semanal, el *Aïoli*, donde se esfuerza en hacer revivir la vida local. Funda en 1899, en *Arles*, el *Museon Arlaten*, rico museo provincial que donó en 1909 al departamento de las *Bocas-del-Ródano* y que sirvió de modelo para multitud de museos regionales fundados más tarde. A este *Museon Arlaten* consagró las sumas que le correspondieron por el premio Nobel, en 1905, repartido entre el español José Etchegaray, el polaco Enrique Sienkiewizc y él.

A partir de 1900 Federico Mistral es una de las personificaciones del genio latino y francés. Asiste a la inauguración de su propia estatua en Arles en 1909. Es objeto de homenajes unánimes. Su popularidad hace pensar en la de Hugo anciano. En fin, cargado de años pero joven de corazón a pesar de tantos homenajes, se extingue el 25 de marzo de 1914, en la casita donde vela todavía su mujer. Se puede decir que este genio claro, que expresa tan perfectamente un pueblo y un país, había entrado vivo en la inmortalidad.

Maurice Tarnier.

De "*L'école et la vie*". Traducción de "El Monitor de la Educación Común".

Conferencia sobre enseñanza de anormales

48ª Conferencia

Leyes de la atención espontánea

1.º.—La atención espontánea depende de la vivacidad del estímulo, y de facilidad y prontitud con que el sentido específico se adapta al mismo.

2.º.—Para que la atención espontánea se forme, es necesario que la impresión que produce el objeto no sea completamente nueva para el sujeto, sino tal que puedan ser llevada a representaciones de impresiones análogas.

3.º.—Si la impresión que despierta la atención espontánea es única—si esta no es muy compleja—ella no posee la virtud de mantener la atención por mucho tiempo— (En un cinematógrafo en que una proyección fija substituya a proyecciones que se suceden, si aquella perdura sobre el lienzo más de algunos segundos, el público con toda seguridad empezará a murmurar, y a dar muestras de desagrado y de impaciencia, que son verdaderos y propios estados de distracción. Para evitar el inconveniente, es necesario que aquella proyección fija sea totalmente rica y compleja de elementos distintos, para que los espectadores puedan hacer correr su atención de un particular a otro de la misma.

4.º.—Una impresión que dure demasiado tiempo, no sólo no favorece la atención espontánea, sino que la consume. A fin de evitar, entonces, que se produzca la distracción, es indispensable que las impresiones que se sucedan sean separadas entre sí por intervalos de una cierta duración, ni demasiado largos, ni demasiado cortos. Estos tienen que ser más cortos cuando la vivacidad de la impresión es menor; y más largos cuando la vivacidad de la impresión es mayor. (Y esto lo saben muy bien aquellos que se sirven de la *reclame* luminosa; quienes calculan los intervalos entre una encendida y otra en una medida proporcional y proporcionada a la vivacidad de la parte luminosa.

5.º.—En el caso de más estímulos simultáneos—pero de contenido distinto—la atención espontánea cesa si todos los estímulos no con-

curren a un mismo fin. La pluralidad de los estímulos perjudica la claridad de la percepción, es decir, perturba la atención, y, a veces la impide.

Enunciadas estas leyes, se comprende, desde luego, que el maestro debe tener muy en cuenta las idiosincracias personales, en virtud de las cuales el interés de un individuo se dirige con preferencia hacia un objeto más que a otro; lo mismo que no debe echar en olvido las predisposiciones originarias individuales que resultan de condiciones psico-orgánicas desconocidas y que hacen que existan individuos dispuestos por naturaleza a interesarse de todo, y otros completamente apáticos, indiferentes, con inclinación muy marcada para ser víctimas del *aburrimiento.* Tampoco, y siempre para conseguir el fin que se propone, debe dejar de hacer de manera que con anticipación resulten eliminadas las causas que se oponen a que el fenómeno se produzca, figurando en primera línea entre ellas el cansancio tanto corporal como intelectual, pues es sabido que entre los factores fisiológicos de la desatención, éste es el más importante.

Es necesario también procurar que el ambiente en que se obliga a los niños a permanecer no les resulte completamente desprovisto de interés; que las representaciones que forman el objeto de la enseñanza tengan valor efectivo, pues de este modo se despierta con mayor fuerza la atención espontánea, y se evita el aburrimiento producido por el desinterés.

El carácter, las disposiciones intelectuales, afectivas y morales de cada uno; los diferentes tipos de imaginación y de memoria (visivo, auditivo, motor, mixto); las distintas aptitudes mentales (espíritus sintéticos y analíticos), son otros tantos puntos sobre los que el maestro debe fijarse con preferencia para colocar a sus discípulos en las condiciones más favorables para revelar el grado y la índole de su atención espontánea, y sobre estas bases idear los medios más convenientes para disciplinarla y fortificarla.

Conviene asimismo que el maestro recuerde que existen tipos que poseen una atención incapaz de fijarse, o porque el espíritu está afectado de una movilidad excesiva, o porque obedeciendo a sus gustos y a sus tendencias prefieren sumergirse en otras ideas que en ese momento no deberían interesarlos, representando estos tipos los verdaderos y propios distraídos.

La distracción es comúnmente considerada como forma rudimental de un estado patológico. Algunos psico-patólogos estiman que una de las formas de distracción es la que presentan los tipos que son tales por atrofia de la atención (en los histéricos, en los alcoholizados, en los convalecientes, en los sujetos físicamente débiles, en los apáticos, en los insensibles se nota con mucha frecuencia esa forma de distrac-

ción). Esta forma de distracción se produce cuando el curso de las ideas es tan rápido y veloz que la mente no puede detenerse durante mucho tiempo sobre un objeto o una idea. A estas formas patológicas hay que agregar algunas otras motivadas por estados neuropáticos (neurastenia, epilepsia), o por molestias en la respiración.

Otros antecedentes que merecen ser tomados en cuenta por los maestros a fin de poder diagnosticar con seguridad siempre mayor sobre la capacidad atentiva de los alumnos y las causas y antecedentes que la favorecen o la perjudican son los siguientes: La vida doméstica hecha de un bienestar excesivo, rodeada de atenciones por demás previsoras y tendientes a reducir a sus mínimos términos los esfuerzos del educando, aniquila todo empuje y energía e impide cualquier esfuerzo de atención. La necesidad—mucho más que la riqueza y el bienestar—es estímulo para ejercitar la atención. Quien siente la necesidad busca la manera de sacar provecho de cualquier cosa con tal de satisfacerla.

Y no solamente el ambiente familiar puede en ciertos casos atrasar y hasta impedir el desarrollo de la atención, sino que algunas veces es la misma escuela que da lugar a este inconveniente. En efecto: la instrucción que se suministra en nuestras escuelas, tendiente a eliminar todas las dificultades para aprender, crea un primer obstáculo muy grave para el incremento y la cultura de la atención. Se comprende, entonces, que las dificultades no deben ser eliminadas por completo, debidos a los cuidados meticulosos y culpables del didacta, porque, en caso contrario, deberíamos propio culpar a la didáctica por haber creado para la educación de la atención uno de los inconvenientes más graves y más perniciosos.

Otro obstáculo de origen pedagógico es el de crear en el sujeto educando un sentimentalismo excesivo. Niños que pasan con demasiado facilidad de la risa al llanto, y viceversa; que se conmueve por una insignificancia, son escolares incapaces de fijar la atención durante un tiempo relativamente largo, son escolares distraídos. Aumentando en forma exagerada el sentimiento, nosotros creamos espíritus débiles, emotivos e impulsivos, acostumbrados a atender tan sólo a lo que encierra una promesa de placer inmediato que seduzca; desprovistos de poderes inhibitorios enérgicos; incapaces en absoluto de resistir a los impulsos, a las tendencias, a los instintos obscuros de los que se compone la individualidad.

———

También el desarrollo escaso de la intuición y el ambiente social donde no hay operosidad, constituyen obstáculos para el desarrollo de

la atención. Es la experiencia de la vida adquirida por medio del uso continuado de los sentidos y mediante el comercio diario con hombres activos y diligentes que dan al desarrollo de la atención un impulso vigoroso. Y la distracción es casi siempre la prueba evidente y la consecuencia infaltable de la escasa cultura de los sentidos y de la poca experiencia de la vida.

Quien piensa en otra cosa, es precisamente aquel cuyos sentidos no quedan impresionados por los estímulos exteriores sino de una manera imperfecta, saltuaria, grosera: *es aquel que no se da cuenta.* La vida psíquica—ya lo hemos visto—está basada en las sensaciones. Los elementos en virtud de los cuales se realiza el trabajo del pensamiento, los proporcionan los sentidos. Educar a los sentidos quiere decir, entonces, mejorar la inteligencia. En muchos niños nos encontramos con que los sentidos son obtusos, de aquí la necesidad de someterlos a una gimnasia sistemática. Desde luego debe considerarse indispensable que la educación de los sentidos tenga como punto de partida la medida del grado de la sensibilidad específica de cada uno de ellos en cada sujeto. Si educar los sentidos significa afinar el espíritu de manera que la sensibilidad parezca volverse más exquisita, es decir, mejorada, la medida de la sensibilidad específica se impone a fin de poder adoptar para cada sentido aquellos procedimientos que sirvan para mejorarlos.

Por educación de los sentidos se entiende la educación de la percepción sensorial. Es verdad que no se puede aumentar la capacidad funcional de los sentidos, pero sí, se puede educar, mejorar, afinar la percepción sensorial mediante ejercicios adecuados. Procediendo así se obtendrá como resultado la percepción más o menos exacta de los estímulos y, como consecuencia, la claridad de las impresiones, la formación de la apercepción perfecta, la construcción de conocimientos más exactos. Si esta condición llega a faltar, las impresiones no se formarán de un modo suficientemente claro y serán imperfectas: la adaptación del órgano al estímulo seguirá con fatiga y con esfuerzo, y la atención encontrará en esta fatiga un obstáculo más o menos grave para su formación.

Ahora; para los alumnos cuya irregularidad intelectual es bastante pronunciada, estos ejercicios constituyen realmente una preparación indispensable para colocarlos en condiciones que les permitan aprovechar de estas lecciones, puesto que la enseñanza de la lectura, de la escritura, del cálculo, etc..., no es posible si el niño no sabe examinar las formas de las letras, escuchar las palabras del maestro, distinguir el número de los objetos, mover con habilidad su propia mano para dibujar, escribir, trabajar, etc.

La educación de una atención anormal debe partir de los princi-

pios fundamentales. Sería inútil tratar de desarrollar las formas superiores y abstractas antes de no estar seguros de que las formas inferiores y concretas funcionen normalmente.

Es preciso, entonces, empezar con la atención muscular si es insuficiente, dando al niño el sentido exacto de los movimientos que ha cumplido, enseñándole a conocer bien sus sensaciones musculares, a sentir sus movimientos, a mantener sus contracciones durante el tiempo requerido, como más tarde fijará y mantendrá su atención mental sobre una idea, un cálculo, una cuestión que hay que resolver, todo el tiempo necesario para alcanzar una solución. Los ejercicios de caligrafía, de dibujo, etc., aproximan esta gimnasia muscular a la gimnasia sensorial que viene en seguida. Y con el mismo criterio se seguirá con la educación visiva, auditiva, etc..., empleando los mismos ejercicios que ya he tenido ocasión de recordarles cuando les hablaba del examen de los sentidos, y otros más que la inventiva de los maestros pudiera sugerir. Tengan, además, presente esta otra ley: «fin de « cualquier forma de atención es conocer; y conocer presupone adver- « tir lo más exactamente posible las cualidades y las características « del objeto de la atención. No es posible un conocimiento exacto si « estas cualidades escapan por la poca precisión con que han sido « percibidas».

He aquí la razón por la cual en las lecciones objetivas el maestro debe exigir que el objeto pase de mano en mano para que el alumno pueda observarlo, tocarlo, experimentarlo con todos sus sentidos.

En cuanto a la educación sensorial se refiere no es el caso de exagerar, como parece haberlo hecho algún educador, causa por la cual sus métodos han sido severamente criticados por eminentes psicólogos y pedagogos. Hay quien en este caso ha seguido a Seguín quien empleaba determinados procedimientos en la educación de los sentidos de niños frenasténicos. Pero éste se ocupaba de anormales graves en quienes, por falta de desarrollo psíquico, las sensaciones eran todavía inexactas, tardías e incoordenadas en todos los casos, y por lo tanto, mediante un esfuerzo, era preciso tratar de colocarlos más o menos en las condiciones que alcanzan expontáneamente en los niños normales. Mientras que los educadores a que aludía en principio obran sobre estos últimos y en consecuencia el ejercicio así repetido y exagerado de los sentidos, especialmente el del tacto, es perfectamente supérfluo, y por ende, innatural y artificioso.

¿Y qué decir cuando la escuela consiente que se ponga de manifiesto el aburrimiento que — según Dumont — nace de la falta de

excitación, que impide a nuestras actividades psíquicas que entren en acción? El aburrimiento, como todos saben, está esencialmente caracterizado por la falta de interés o hacia el ambiente en que estamos obligados a permanecer, o hacia las ocupaciones que nos son impuestas por las condiciones exteriores. El se advierte como un malestar general, una apatía más o menos acentuada, a la que son correlativos la depresión de la vida psíquica, el torpor afectivo, la inactividad del pensamiento, la desatención, la adversión y el desagrado para el objeto que provoca ese estado, la lentitud del tiempo, el deseo de una distracción.

La falta de interés inmediato es, entonces, la condición precípua del aburrimiento, que se puede considerar precisamente una reacción sentimental — diríase de protesta — hacia lo que no nos interesa pero que, sin embargo, tenemos que soportar. Y de esto tenemos una prueba elocuente en el hecho siguiente. En ciertas lecciones poco interesantes durante las cuales la disciplina se ve seriamente comprometida. — produciéndose el cuchicheo de los niños, — este cesa inmediatamente no bien el maestro empieza a narrar una anécdota. ¿Cómo se explica que esos niños que un momento antes no prestaban atención alguna, advierten enseguida que ha empezado la anécdota? Indudablemente muchos oyen algo de lo que dice el maestro, pero como la mayor parte de esas palabras no tienen ninguna relación con sus conocimientos y ocupaciones, por más que algunos de los términos lleguen a su conciencia, no se adhieren y un instante después se desvanecen. Mientras que, no bien algunas palabras despiertan pensamientos anteriores, formando una nueva serie estrechamente colegada con la que la nueva impresión se combina con facilidad, inmediatamente, — debido a la unión de lo nuevo con lo viejo — resulta un interés complejo que hecha a las ideas vagas causa de la distracción, y coloca en su lugar y durante algún tiempo una atención sostenida.

Se ha dicho talvez con alguna exageración — que no atrae la atención sino lo que de algún modo se presenta como una novedad. Pero entiendan que esto de ninguna manera quiere significar que lo que debe formar el objeto de la atención tenga que ser completamente nuevo en el sentido de no presentar ninguna relación con lo que constituye la experiencia pasada y presente de los alumnos. Muy por el contrario: el maestro sólo demostrará que sabe interpretar como corresponde este principio pedagógico, cuando habrá sabido hacer de manera que los alumnos encuentren la mayor correspondencia posible entre lo que ya saben y lo que se les va a enseñar.

Su atención y su interés están subordinados a esta circunstancia. Para despertar y mantener viva la atención de los niños, las nociones no deben resultar sin conexión, como simples reuniones de reglas, de

fórmulas de ideas abstractas, sino que deben constituir una cadena de la que cada anillo nuevo se una y se fije con los anillos preexistentes.

En nuestras escuelas las lecciones de cosas como forma de enseñanza intuitiva, en las que el sujeto ejercita no solamente la atención visiva sino todas las demás formas de atención sensible — precisamente porque entran en función todos los demás sentidos — no siempre se dan en forma que favorezcan el desarrollo de la atención. Son relativamente graves los errores en que, a veces, incurren varios de los que se sirven de la enseñanza intuitiva, y estos errores no pueden sino obstaculizar y perjudicar el ejercicio normal de la atención espontánea, aperceptiva y voluntaria. Un primer error consiste en provocar la atención del educando sobre cualidades que su experiencia ha comprobado ya de un modo definitivo, o que puede comprobar con excesiva facilidad. Este error viola la ley psicológica de la atención por la cual no es posible provocar o mantener la atención sobre estímulos u objetos que no presentan ninguna apariencia de novedad para quien entiende. Lo mismo ocurre con la atención aperceptiva que no puede ser provocada si las impresiones o las ideas no contienen, además de elementos conocidos con anterioridad, algunos nuevos también. Ocurre, a veces, que algunos maestros o por la poca pericia que poseen en el arte de enseñar, o por el limitado conocimiento que tienen de la psicología, dirigen a los alumnos preguntas banales que tienen por fin hacer constatar cualidades y propiedades del objeto que ellos ya conocen demasiado bien. Estas preguntas que pretenden dirigir la atención aperceptiva sobre impresiones anteriormente experimentadas y que existen en la mente en estado de representación, no interesan al alumno sino de un modo muy relativo y, por consiguiente, dan origen a la distracción. Lo mismo sucede cuando las preguntas que se dirigen son tales que hacen que la impresión predispuesta para la atención aperceptiva sea completamente nueva y no encuentra en las representaciones preexistentes algún vínculo y alguna explicación. Las impresiones absolutamente nuevas producen sorpresas, trastornos, placer, temor, estados emocionales, pero nunca llegan a ser asimiladas por la masa preexistente de representaciones.

Un ejemplo: «Quien ha estudiado las vicisitudes históricas, la literatura, las demás manifestaciones del pensamiento y del arte romano, encontrándose un día en Roma, quedará vivamente atraído por los restos del Foro, por los productos del arte reunidos en los museos, etc. Un salvaje, colocado de buenas a primera en una ciudad moderna, rica de monumentos y de edificios arquitectónicos, no será capaz de prestar a todo esto atención alguna, y quedará más bien como atolondrado.

También cuando se trata de predisponer una determinada selec-

ción de intuiciones, debe ser objeto de un cuidado especial. Hay que tener presente que esta selección varía de individuo a individuo y que, por lo tanto, es un error imponer a toda la clase recoger en primer término las cualidades del objeto y sucesivamente los usos, donde fuera más razonable hacer antes especificar los usos y luego las cualidades del objeto.

Errores no menos graves son las digresiones demasiado largas y demasiado frecuentes. Lo mismo que la claridad, la precisión, la propiedad del lenguaje, una bella forma de exposición — requisitos estos tan indispensables para mantener despierta la atención, y para evitar que no resulte demasiado fastidiosa y monótona una materia determinada, tanto más cuando no reune en sí mayores atractivos — no siempre se observan en nuestras escuelas con la debida escrupulosidad. Imaginémonos que el ejercicio consista en una lección expositiva: si el maestro pronuncia todo su discurso con la misma entonación de voz, por ejemplo, el auditorio con toda seguridad se cansará muy pronto; después de las primeras palabras no lo seguirá más y se abandonará a la distracción. (Y lo que ocurre en cuanto a la voz se refiere, sucede idénticamente para cualquier otra especie de estímulos visivos, auditivos, etc...).

No hay para que dudarlo: muchas veces los resultados de la enseñanza serían mucho más importante y seguros si todos los maestros poseyéramos, como corresponde, una verdadera elocuencia didáctica, si todos supiéramos sacar de ella las ventajas que ofrece para afianzar sobre bases inconmovibles el resultado definitivo de la instrucción y de la educación.

Con mucha injusticia se atribuye en ciertos casos la escasez de los progresos en la enseñanza a *la falta de atención* de parte de los alumnos, a su reducida inteligencia, mientras que la causa verdadera debe buscarse en el hecho de que nosotros los maestros no sabemos interesar a nuestro auditorio mediante una palabra que divierta, exponga, demuestre y convenza. Y si no: ¿acaso todos los maestros por más que sepamos que nuestra dicción perfecta economiza al alumno mitad del trabajo para comprender, prestamos a la misma los cuidados que se merece cuando hablamos con el fin de transmitirles conocimientos? ¿Acaso resulta siempre eliminado el inconveniente de que seamos oídos por todos, sin que nadie se vea obligado a aguzar el oído para percibir las fugaces inflexiones de los sonidos, a hacer un penoso trabajo intelectual para suplir con su propia inteligencia lo que no ha podido percibir y comprender? A caso todos nosotros los

maestros cuando hablamos y enseñamos procuramos exteriorizar nuestra íntima personalidad, demostrar a quien escucha la profunda y sincera convicción de lo que decimos, acompañando la elocución con el medio admirable de la acción? ¿Qué sugestión podemos ejercer en nuestros discípulos si, sentados en nuestro escritorio, fríos, sin entusiasmos, inmóviles, hablamos sólo porque así lo requiere el oficio que desempeñamos, volcando mecánicamente en sus oídos un cierto número de palabras, propinándoles un cúmulo fastidioso de nociones convencionales y vulgares?

Prof. Luis Morzone.

La elección de los mejores

En las sociedades modernas, la elección y el encumbramiento de los mejores toma una significación nueva. El reclutamiento se efectúa, en efecto, en la población entera y los privilegios de nacimiento, así como los de fortuna, no tienen valor sino asociados a capacidades reales, a una superioridad manifiesta.

Es preciso, entretanto, no forjarse ilusiones ni creer que a partir de este momento se encontrarán fatalmente perlas en los muladares. Aspirar a formar una clase superior verdaderamente digna de este nombre empleando exclusivamente el esfuerzo sobre los niños de los medios más inferiores de la escala social y mental es una peligrosa utopía.

No es necesario, sin ninguna duda, dejar a esta infancia sin cuidados intelectuales y morales, ni abandonarla a la ignorancia, a la suciedad y al vicio; pero es preciso convencerse de la evidencia de que, por razones múltiples, — mala herencia, mala higiene, mala educación — existen multitud de casualidades por las cuales un ser nacido en estas condiciones no solamente carece de las potencialidades nativas necesarias, sino que, de tenerlas por casualidad, no las puede desenvolver.

Basta para convencerse de ello consultar las biografías de los grandes hombres y las estadísticas relativas a los medios en que se encuentra la mayoría de los mejor dotados.

Si hay en el mundo algunos casos de niños nacidos en los bajos fondos y que se hayan elevado por sus solas fuerzas a los puestos superiores de la sociedad, es preciso darse cuenta de que ésto no es una regla y que a pesar de todo ha habido una serie de circunstancias dichosas independientes de las capacidades de estos niños.

Los ejemplos, por raro que sea encontrarlos, son sin embargo instructivos, porque muestran que las capacidades de un individuo pueden ser tales que lleguen a sobreponerse a muchos factores desfavorables, que a veces las mismas dificultades han servido de estimulante y que, en fin, existen circunstancias para que, mejorando las condiciones del medio en la educación, sea posible un mayor número de estos resultados casi milagrosos.

En regla general: para que se forme un hombre de elección es necesario que se asocien un gran número de factores: factores concernientes a la herencia y al medio familiar y social. Se concibe así que en las ciudades el número de niños mejor dotados sea proporcionalmente y por añadidura el mejor educado. Es lo que demuestran las búsquedas hechas en estos últimos tiempos.

Los padres deben, pues, ser sanos, inteligentes y laboriosos, capaces de tener hijos que hereden sus buenas disposiciones y capaces de educar a estos hijos sacando el mejor partido del medio ambiente.

Estas condiciones no existen ni en las covachas de las ciudades ni en las de los campos, donde los niños viven acurrucados en la miseria y la promiscuidad y con el ejemplo del vicio delante de los ojos lo mismo que en los medios del lujo y la abundancia, en los cuales la educación está abandonada a los domésticos imbéciles y pervertidos.

Es, pues, en las clases intermedias donde es preciso esperar que se encuentre el mayor número de niños superiores; es allí donde los propios padres se esfuerzan en hacer surgir y desenvolverse las cualidades latentes, sirviéndose de modelos y velando y guiando los primeros pasos difíciles y peligrosos de su progenie.

Es allí donde se encuentra la más copiosa reserva de los capaces. Es necesario darse cuenta de ello para no correr hacia las desilusiones, para hacer que esta fuente no sea dejada de lado o conocida imperfectamente, para no derrochar inútilmente energías que podrían ser mejor empleadas.

¿Es decir que deben desecharse los otros filones? De ninguna manera. La sociedad y la escuela, a la que aquélla encomienda la educación de la juventud, deben explotarlos todos.

Ya que la clase acomodada, desde luego poco numerosa, no puede sumar su parte necesaria al contingente, puesto que como por una ley fatal los hijos de los hombres que han ocupado los sitios del primer plano en las artes, las ciencias, la industria, el comercio, las finanzas, las profesiones liberales o las situaciones políticas son frecuentemente, sino siempre, degenerados, incapaces, parásitos, lo que importa es recurrir a la reserva representada por los trabajadores manuales, dar ocasión de elevarse a aquéllos que dentro de este medio social manifiestan cualidades superiores. Suponiendo también que no pueden, en razón de la multiplicidad de obstáculos a franquear y de dificultades a vencer, llegar a las posiciones que merecen, al menos podrán constituir por su descendencia el medio ideal descripto más arriba y ver ocupar a sus hijos los lugares que ellos soñaban, pero de los que contingencias ineluctables les han tenido separados. La elección de los mejores es, pues, una cuestión que no puede dar frutos sino al cabo de muchas generaciones. Los hombres que están a la

vez provistos del poder y de la responsabilidad deben mirar más allá del presente y preparar caminos al progreso futuro. Que el esfuerzo no pueda llegar al resultado inmediato no explica que se deba renunciar al comenzar. La elección y la educación de los mejor dotados debe ser, pues, uno de los cuidados de los gobernantes previsores.

Ovidio Decroly.

De la revista "Perú pedagógico". — Traducción de "El Monitor de la Educación Común".

Sobre la Divisibilidad

Divisibilidad por 11

(Continuación)

Para establecer el criterio de divisibilidad por 11 es necesario observar previamente las dos propiedades siguientes:

a) *Toda cifra seguida de un número par de ceros forma un número que dividido por 11 da por resto la misma cifra.*

En efecto, este hecho podrá hacerlo comprobar el maestro en varios casos, por ejemplo:

300	11	50000	11
80	27	60	4545
3		50	
		60	
		5	

Obsérvese de paso, que si a un número de esta clase, es decir una cifra seguida de un número par de ceros, se le resta la misma cifra resulta un número divisible por 11; así

$$300 - 3 = 297$$

$$50.000 - 5 = 49.995$$

que son divisibles por 11.

b) *Si a un número formado por una cifra seguida de un número impar de ceros, se le suma la misma cifra, resulta un número divisible por 11.*

En efecto, esta propiedad sencilla resulta de los ejemplos siguientes:

$$40 + 4 = 44 = 4 \times 11$$

$$6000 + 6 = 6006$$

$$\begin{array}{r|l} 6006 & 11 \\ \hline 50 & 546 \\ 66 & \\ 0 & \end{array}$$

Esto quiere decir pues que un número formado por una cifra seguida de un número impar de ceros se descompone en una parte que es divisible por 11, menos otra parte formada por la misma cifra. Así, en los ejemplos anteriores se tiene:

$$40 = 4 \times 11 - 4$$

$$6000 = 546 \times 11 - 6$$

Estas dos propiedades que son necesarias para establecer la regla de divisibilidad por 11 puede enseñarlas el maestro de un modo experimental haciéndolas verificar en variados ejemplos. Por otra parte, la justificación razonada de ellas no es difícil, pero creemos que para los alumnos de un quinto o de un sexto grado no es conveniente extremar la sutileza del razonamiento, por la sencilla razón de que podría exceder la capacidad lógica de los niños.

Establecidas ambas propiedades resulta la siguiente regla de divisibilidad:

Para saber si un número es divisible por 11, se halla la suma de las cifras que ocupan el lugar par, después la suma de las cifras que ocupan el lugar impar, si la diferencia entre estas dos sumas es cero, o un múltiplo de 11, el número es divisible por 11, de lo contrario no lo es.

Sea, para fijar las ideas, el número 73865.

En virtud de las propiedades a) y b) se tiene:

$$70.000 = 11 \times 6363 + 7$$

$$3.000 = 11 \times 273 - 3$$

$$800 = 11 \times 72 + 8$$

$$60 = 11 \times 6 - 6$$

$$5 = 11 \times 0 + 5$$

La suma de todas estas igualdades es:

$$73865 = (11\times6363+11\times273+11\times72+11\times6+11\times0)+(7+8+5)-(3+6)$$

La parte encerrada en el primer paréntesis es divisible por 11; la segunda parte es la diferencia entre la suma de las cifras del lugar impar y la suma de las cifras del lugar par. Esta diferencia, en nuestro ejemplo, vale

$$(7 + 8 + 5) - (3 + 6) = 20 - 9 = 11$$

Luego, como esta segunda parte, también es divisible por 11, el número dado resulta divisible por 11. Si esta diferencia, en cualquier otro caso, no resultase divisible por 11, el número dado tampoco lo será. Basta repetir el razonamiento que se hizo para la divisibilidad por 9.

Veamos algunos ejercicios, a fin de que sirvan de guía al maestro para formular, otros del mismo tipo, variando los datos.

EJERCICIO 5.

Agregar una cifra al número 3786 de manera que resulte divisible por 11.

SOLUCION

Si x es la cifra buscada, se debe tener 3786 x:

$$(3 + 8 + x) - (7 + 6) = \text{múlt. } 11$$

$$11 + x - 13 = \text{múlt. } 11$$

$$11 + x - 11 - 2 = \text{múlt. } 11$$

$$x - 2 = \text{múlt. } 11$$

Debiendo ser la diferencia $x - 2$ cero o un múltiplo de 11, debe ser $x = 2$, y ésta es la única solución porque cualquier otro valor de x que dé con 2 una diferencia diferente de cero y que sea múltiplo de 11, tiene que ser mayor que 11, lo cual no es posible porque x es una cifra. El número buscado es pues 37862.

Bibliografía

Mejores Escuelas, de los Doctores Carleton Washburne y Myron M. Stearns. — Traducción del Dr. Moisés Mussa B. (Dirección General de Educación Primaria). — Chile.

Es un libro claro, preciso y valiente. Aborda directamente los más serios y profundos problemas de la educación del niño y propone las soluciones más adecuadas. Trae un nutrido estudio del desarrollo de la instrucción primaria en los Estados Unidos, de la organización actual de sus mejores escuelas y una reseña interesantísima del empeño que han puesto algunos estados de la gran república del Norte por mejorar la educación de sus niños.

Lo consideramos un libro utilísimo para todo maestro que desee enterarse de la renovación de métodos, procedimientos, ensayos de nuevos sistemas, acompañados de datos estadísticos, en fin, el libro es todo él una amplia visión de ese enorme laboratorio pedagógico que es hoy Estados Unidos, empeñado en dar al país un sistema educacional en armonía con su grande y variado desarrollo, económico, industrial, científico y moral.

Revista de Instruccion Primaria. La Plata, Buenos Aires. N.º 601. XXVI Julio de 1930.

Cumple un cuarto de siglo, llena de optimismo y robustecida por generosa idealidad, esta revista que marcha a la vanguardia de sus similares, y que es una verdadera empresa de moral instructiva y de análisis espirituales, bajo cuya dirección sigue incansable en la lucha, el anciano maestro don Francisco Brunet.

Cuenta en la actualidad con servicios gratuitos para sus suscriptores, como ser: un Consultorio Jurídico a cargo del Dr. Francisco Brunet (hijo); Consultorio Médico atendido por el Dr. José Manuel Brunet. Biblioteca. Consultas para maestros y servicio de informaciones generales de caracter técnico.

El material correspondiente al número extraordinario es interesante. Trae substanciosos artículos pedagógicos y científicos de conocidas firmas nacionales.

La Revista de Instrucción Primaria de la ciudad de La Plata, llega a sus 25 años de intensa labor, forjada con verdadero sacrificio pero que de acuerdo a su idiosincracia, ha logrado penetrar en el alma de los educadores con resultados positivos, colaborando con los gobiernos escolares en la instrucción pública, base de la organización social y económica de los ciudadanos del porvenir.

EL IDEAL DEL MAGISTERIO. Año VII. Mayo 1930. (Número Homenaje). Madrid. España.

Ha llegado a nuestra mesa de redacción «El Ideal del Magisterio», revista de educación y Organo de la Confederación Nacional de Maestros. Se trata de un número extraordinario que la Dirección de dicho cuerpo dedica en homenaje a los educacionistas señores Constancio Martínez Page; A. A. Castilforte del Rincón y Ladislao Santos, hombres de letras, maestros de verdad y «batalladores de la buena causa».

Un sumario extenso, con artículos inéditos, vigorosos, y comentarios interesantes, llenan unas cuarenta y seis páginas de la revista, donde se destacan numerosas notas gráficas, de personas que han colaborado y cooperado por la máxima obra de la instrucción pública española en la orientación actual.

Vaya pués un aplauso al colega por el dinamismo cultural puesto al servicio de un noble ideal.

NUEVOS VALORES PLASTICOS DE AMERICA. Ediciones «Alfa» N.º 1. Fígari. Buenos Aires, 1930.

Las artes plásticas vernáculas que han recibido las sucesivas influencias de las escuelas europeas tienen su origen obligado en aquellas, siguiéndolas con fidelidad de discípulo a través de su desarrollo y desenvolvimiento.

¿Arte imitativo? Si y no. Obligada disciplina para lograr el dominio de la técnica, la expresión del temperamento y también para volcar el caudal de educación recibida. Imitativo en cuanto no ha reconocido una independencia dentro de la temática nuestra que requiere una compenetración acabada del medio ambiente, sin sugestión extraña.

Por eso la pintura — las artes plásticas en general — en el Río de la Plata, es, desde sus comienzos, un reflejo de las escuelas europeas, tanto mas cuanto que los primeros pintores que actuaron en esta región de América eran europeos.

Pero no en vano se ha transformado la característica rioplatense, y no en vano ha cobrado una fisonomía propia, produciendo una cul-

tura, en todos los renglones, sinó netamente definida, en vías de serlo muy pronto.

Una de las manifestaciones culturales y artísticas que ha cobrado mayor vuelo y a la que se le ha prestado preferente atención entre nosotros, la constituye la plástica.

Hay mayor número de gentes que adquieren telas y esculturas de artistas nativos que las que leen — aunque sea de prestado — libros de idéntico origen. Y es que el libro exige mayor trabajo, meditación, tiempo, disposición, etc., y en cambio las artes plásticas penetran directamente por los ojos, hiriendo de inmediato la sensibilidad, sinó la comprensión del aficionado. Este fenómeno es explicable tanto mas, cuanto hay que reconocer que se ha fomentado, moral y materialmente, con mas ahinco esta interesantísima rama de la cultura.

En estos momentos, la plástica nativa preocupa seriamente a los gobiernos, a las instituciones y lo que es aún mas sugestivo, al público en general.

Esta preocupación no indica comprensión, pero si un afán de que llegue a producirse en un futuro mas o menos cercano.

Los plásticos rioplatenses, y en especial los argentinos, se han multiplicado en forma portentosa, dándonos la sensación clara de que entre nosotros existe un verdadero movimiento de inquietud creacionista, orientado hacia todas las escuelas de definición europea. Tal el auge de los «ismos» entre la pléyade de flamantes plásticos surgidos de las academias que, todavía con el diploma bajo el brazo, se inclinan con mas ardor que conocimiento hacia la última conquista realizada por los «fauves» parisinos.

Mucho de snobismo, con algo de atolondramiento y quizá un exceso de vanidad no confesada que se traduce en el exitismo ambiente que pone en boca de todos el último nombre lanzado al mercado de las especulaciones artísticas. Remedo que, si no alcanza mayores trascendencias, desconcierta empero al espectador, que no sabe si renegar o aplaudir, lo que mañana mismo se ha de olvidar sin esfuerzo alguno, ni aparente ni real.

Este desconcierto no logra a pesar de todo, que algunos artistas seriamente dispuestos a encarar el arte, no como una moda ni un pasatiempo, sino como una necesaria manifestación del espíritu, prosigan una labor llena de dificultades para ir forjando la obra perdurable; y esto dentro de todas las tendencias.

Al margen de estos creadores existe también una falange de espíritus comprensivos que han sabido sentir la necesidad de poner al alcance de todos la labor de aquellos artistas que ostentan como mérito supremo una personalidad — tan difícil de lograr — substrayén-

dose a los requerimientos del medio para crear su obra con criterio de arte.

Las escuelas y las modas pasan sin advertirse casi su breve auge; en cambio la definida personalidad de un artista queda. La moda es interés de un momento, circunscripto muchas veces a un lugar determinado. La obra de arte se va valorizando en la sucesión de los días y la pátina del tiempo en lugar de deslustrarla no hace sinó ahondar sus características afincándola en la admiración de las masas.

Para la difusión y el mejor conocimiento de algunos artistas, las ediciones Alfa han puesto en circulación los cuadernos «Nuevos Valores Plásticos de América» en los que se reproducen — al igual que en los grandes centros culturales europeos — una serie de obras de determinado artista.

El primer cuaderno ha correspondido al pintor uruguayo Pedro Fígari cuya originalísima técnica, su tématica hondamente vernácula, la riqueza de su paleta y el sentido anecdótico y retrospectivo de su composición lo colocan como una de las paletas mas inspiradas y sugerentes de ambas márgenes del Plata.

Sería redundante ocuparnos aquí con mayor detenimiento y con sentido crítico de la obra de este discutido y admirado pintor que en sucesivas exposiciones — diez y nueve en total — tanto en América como en Europa ha logrado un renombre envidiable, ventas lucrativas de sus telas y la calificación del mas original pintor del Río de la Plata, suscrita por prestigiosas firmas de críticos de todo el mundo. Sus obras figuran en diversos museos y en infinidad de galerías particulares.

«Nuevos Valores Plásticos de América» significa un esfuerzo ponderable merecedor del aplauso.

Aparte de su loable propósito de difusión y por ende de cultura, entraña una preocupación noble que se advierte en la selección de las telas reproducidas, el cuidado prestado a la impresión, los datos y comentarios que enriquecen la parte gráfica, con la indicación de las colecciones particulares y museos en que figuran obras de Pedro Fígari y la reproducción de juicios críticos merecidos por el mismo.

Jorge Luis Borges pone un prólogo interesante a la labor de recopilación realizada por Raúl E. Lagomarsino. El retrato de Pedro Fígari ha sido grabado por Víctor Delhez. Las dos telas reproducidas en primer término lo son en tricomía dando los efectos de color logrados por el artista.

«Nuevos Valores Plásticos de América» que han de ser acogidos con simpatía y aplauso anuncian para su próxima entrega — segunda de la serie — al escultor Alfredo Bigatti, prologado por Jacobo Fijman.

LA EDUCACION DE LA ADOLESCENCIA, por el Prof. Domingo Barnés. Colección Labor, 1930.

Hasta no hace mucho tiempo la adolescencia no pasaba de ser el último capítulo en la historia del niño o el primero en la del joven. Edad de doble vertiente, como dice el autor de este trabajo. El punto actual de su ubicación como etapa peculiar en la vida del hombre puede decirse que es cosa relativamente reciente. Son los trabajos de Stanley Hall, Spranger, Ziehen, Ferrière, los que están aislando y concediendo a la adolescencia un valor científico, psicológico, moral e intelectual que la asigna una importancia particular.

Los nueve capítulos de que consta este libro llevan la intención de ser una historia del adolescente. Comenzando por separarle del niño y del joven, se detiene en la puntualización de sus manifestaciones fisiológicas y psicológicas diferenciales para pasar enseguida a lo que es, vitalmente, fundamental en su vida: la formación de la personalidad —un denso capítulo en que se hace la distinción de individualidad, temperamento, carácter, aptitudes, aficiones y vocación.

Un claro buen sentido, general en el libro, regula la marcha del pensamiento. Claro buen sentido patente en la ordenación expositiva, mediante la cual el señor Barnés consigue una claridad y amenidad que hace desaparecer de su trabajo la más ligera sombra de pesadez o de petulancia científicas. Esta virtud preside también los capítulos últimos, relativos al principio de libertad y disciplina de la personalidad, así como los que versan sobre psicología de la vida sexual, educación y enseñanza sexuales, importantísimas.

El gran problema de la adolescencia está encarado con nobleza. Que padres y maestros suministren enseñanza y educación sexual al adolescente dentro de un plano de *austeridad* y *sinceridad*. Que en estas cuestiones la enseñanza sea objetiva, mucho mejor que revelación individual. Nada de revelación pura ni impura, ni de subrayar y destacar esa enseñanza de las demás enseñanzas, de la fisiología, de la higiene, etc. Por el contrario, proporcionarla aún con mucha más sobriedad. Y, en su caso, mejor que la hipocresía, que las metáforas resbaladizas y que las alusiones indiscretas, el silencio, la abstención».

Obra documentada, de actualización y ordenación de ideas. La exposición, de ideas ajenas o propias, llevada con el claro buen sentido que hemos elogiado más arriba.

LA ENSEÑANZA CIENTIFICO - NATURAL, por Georg Kerschensteiner. Traducción de Luis Sánchez Sarto. Colección Labor. 1930.

En el prefacio puesto a la tercera edición alemana de su obra, de

la que se ha efectuado la traducción española, el conocido educador explica el sentido de la misma y las objeciones que algunos críticos en materia de educación le dirigieron oportunamente. Fueron entre otras las de que, huyendo del enciclopedismo, se había dejado llevar al exceso de «negar la utilidad de adquirir conocimientos positivos» y la de que «no había puesto suficientemente de manifiesto los valores específicos de la enseñanza científico - natural».

Lo cierto es que la primera de las objeciones no deja de estar del todo justificada. El autor se basa en ideas de Herbart, según el cual «el afán de acumular conocimientos no proporciona ni una educación intelectual ni una educación moral».

Pero también es cierto que para el autor existen valores educativos inmanentes en cada una de las diferentes ramas de la enseñanza y que destina todo un capítulo a establecer la diferencia entre valor educativo y valor instructivo. Toda su energía se dedica al estudio del proceso mental, en lo que para él reside la esencia de su sistema y el fondo ideal de su educación.

Consultando la marcha natural de este proceso en la mente del alumno concede a las ciencias naturales gran importancia educativa e instructiva. Considera también que son ellas las materias que se prestan mejor a la aplicación de sus principios.

Une así, estudiando las formas metodológicas, la pedagogía a la didáctica, dos cosas que no se ven hermanadas con frecuencia en la obra de muchos teorizadores.

CURSO TEORICO - PRACTICO DE PROSODIA Y ORTOGRAFIA (Con texto de lectura), por Enrique Díaz de Guijarro.

Tratándose como se trata de una obra de texto, de un manual para los alumnos de segunda enseñanza, claro es que no ha de buscarse originalidad en las doctrinas expuestas. Debe pedirse tan sólo que ellas se expongan con la mayor claridad y método. El Autor ha realizado un encomiable esfuerzo para poner al alcance de los estudiantes secundarios las doctrinas prosódicas y ortográficas, ya buscando explicaciones o definiciones adecuadas, ya valiéndose de oportunos ejemplos.

Pasemos ahora a señalar algunos lunares de la obra.

La Academia adoptó las ideas de Bello sobre diptongación. Sin dejar lugar a duda, Benot y sobre todo Robles Dégano han demostrado que esa doctrina es insostenible en lo relativo a los diptongos de vocales fuertes átonas. Echase de menos en la obra del señor Díaz de Guijarro lo que se ve en el Curso - Práctico de Gramática y Corrección

del Estilo, de Toro y Gisbert: una nota en que se advierta que la doctrina académica de los diptongo no es aceptada por todos los buenos prosodistas. Enseñar que nunca dos vocales fuertes pueden formar diptongo en nuestra lengua, es sencillamente enseñar un error.

En la página 53 se afirma que la *v* española es labidental. Creemos que esto es un error; error que era disculpable en los tiempos de Salvá y de Bello, pero no aceptable en una obra escrita en 1930.

Revista de Revistas

EL IDEAL DEL MAGISTERIO. Año VII. Mayo 1930. Asistencia Médica en las Escuelas, por el doctor Palanca, Director General de Sanidad. Madrid. España.

El Doctor Palanca, médico autorizado, é inspector general de sanidad, ha declarado en forma sintética la misión del facultativo en la escuela y el rol que desempeña el maestro frente a la asistencia médica é higiene de los educandos.

A este respecto dice: «¿Debe el médico enseñar higiene en las escuelas primarias? A mi manera de ver, no. Es el Maestro el que debe saber la suficiente higiene para enseñarla, pero sería absurdo e ineficaz que delegase esa enseñanza en nadie. Absurdo, porque a él le bastan sus conocimientos para enseñar e ineficaz porque la verdadera enseñanza de la higiene no se hace con la palabra, ni en horas determinadas, sino con el ejemplo, a todas horas, aprovechando los momentos apropiados y las ocasiones oportunas. Cualquier incidente, el acontecimiento más trivial, puede convertirse, para un Maestro hábil, en una lección de higiene, más provechosa y más asequible a la inteligencia infantil, que la conferencia mejor preparada.

No puede ser tampoco privativa del médico, la vigilancia de la mayor parte de las condiciones físicas de una escuela. Para saber si una escuela está limpia o sucia, si su ventilación es acertada o no, si la calefacción está en regla, es excesiva o defectuosa, en realidad no hace falta ser médico. Todos en nuestras casas sabemos perfectamente de estos menesteres y jamás se nos ocurre llamar al médico para que nos diga lo que salta a la vista de toda persona medianamente ilustrada. Podría creerse, después de todo esto, que al médico le queda poca misión en la Escuela, pero el que así pensase, incurriría en un grandísimo error. El médico en la Escuela tiene la misma misión, exactamente la misma, que la que se le reserva en una casa de familia, con la excepción de curar a los enfermos que, claro está, no existen en la Escuela. Prevenir las enfermedades, vigilar el desarrollo de las mismas y aconsejar a los Maestros en materia de higiene, es en resumen la misión del médico escolar.

Prevenir las enfermedades. — No tengo que insistir en algo que

he dicho ya muchas veces. La Epidemiología actual dista mucho ya de aquella que aconsejaba el cierre de las escuelas en cuanto sobrevenía algún caso de enfermedad infecciosa en la infancia. Hoy, por el contrario, en tiempo de epidemia la Escuela es un lugar de defensa, amparada y protegida por la acción tutelar del médico. Ya por sí solo este papel justifica con creces la presencia del médico en la Escuela. Pero el Maestro que sabe bien que lo que él enseña al niño directamente, va directamente a aumentar la cultura de la familia del escolar, debe saber también que la acción protectora que el médico desarrolla directamente sobre el niño en la escuela, se prolonga también a su familia, máxime si se cuenta, como ocurre en las escuelas extranjeras, con las enfermeras visitadoras.

Vigilancia del crecimiento. — He aquí otro capítulo interesantísimo de la misión médica escolar. Todas las enfermedades se pueden corregir fácilmente en sus comienzos. ¡Cuántos desaguisados evitan un reconocimiento a tiempo de ojos, de oídos, de aparato respiratorio, etc.! Las modernas orientaciones se encaminan hacia el reconocimiento médico periódico y si a un adulto es conveniente estudiarlo detenidamente una vez cada año por lo menos, el niño en crecimiento incesante y rapidísimo necesita de una vigilancia continua.

Consejos higiénicos. — El antiguo médico de familia, del que aún quedan, afortunadamente, algunos ejemplos, se constituía en el director higiénico de la casa actuando con sus consejos y con sus constantes admoniciones de una manera muy eficaz. El actual médico escolar debe seguir su ejemplo y llegar a adquirir sobre el Maestro el mismo ascendente, la misma influencia que el médico de una familia tiene sobre el jefe de ella. Por eso yo cuando oigo plantear el conflicto de jurisdicción médica y pedagógica en una escuela, creo que no existe tal problema. El director debe ser y tiene que ser el Maestro, pero si el médico tiene un concepto definido de su misión y conoce a fondo los recursos con que debe contar, no tardará en convertirse en verdadero mentor de aquel, pero no con la autoridad fría y despótica que derivaría de una disposición legal, sino con el afecto y la simpatía que mutuamente engendran dos profesiones que coinciden en dos puntos esenciales: la cultura y el amor al niño.»

HORIZONTES, Año I. — N.º 8. Mayo 1930. Quito Ecuador.
La escuela debe imprimir conceptos educativos de moral social, por Hilda B. Padilla Game.

«En la escuela primaria deben tenerse en cuenta tres puntos de la moral social: el niño, que en su estado de inocencia candorosa, es

digno de tiernas caricias, de esmerados cuidados y de amor desinteresado; las aves, que inocentes como el niño, juguetean con sus vuelos de rama en rama, protegen la agricultura y entonan con sus ecos sublimes el himno a la naturaleza, y el árbol o la planta que viviente como el niño y las aves, nace y crece enhiesto en el bosque, en la selva y en la montaña; brinda en las brisas la esencia de sus flores y ofrece al hombre el jugo de sus frutos y las tablas para su salvación y su vivienda.

Estos son pues, tres factores biológicos que en su desenvolvimiento y funciones naturales o artificiales se asemejan, se ayudan y se complementan.

Por eso los maestros, espíritus selectos y altruístas, al procurar la preparación del niño para la lucha por la vida, cumplen también con su deber de despertar y robustecer en el alma del niño el sentimiento de amor y pasión hacia las aves y demás animales útiles al hombre, y el sentimiento de admiración hacia el espléndido desarrollo de la vida fitológica, como al conjunto armónico que la Naturaleza ostenta.

De este modo, se irá formando la mente y el corazón del niño, a fin de que éste sea robusto en sus pensamientos, sensible a todo lo grande y digno en sus procedimientos y acciones.

A esta finalidad debe concurrir la enseñanza del maestro, enseñanza paciente, ejercitada dentro y fuera de las aulas con el precepto y el ejemplo, con la observación atenta de los hechos que en el mundo físico y social se realizan, con la evidencia de las virtudes del hombre que sabe medir los valores morales con el cartabón de la honra y la dignidad, completada con las iniciativas de progreso llevadas a cabo por los educadores consagrados al bienestar colectivo. Fundir el carácter del niño para formar el hombre del porvenir, el tipo ecuatoriano con principios de alta dignidad humana, tal es la labor cultural de la escuela de hoy. Educar la mente y el corazón del niño en una amplia esfera de observación atenta, presentándole a la vista las cosas grandes y pequeñas, provechosas y útiles que nos rodean, haciéndole ver el desenvolvimiento y funciones de la vida animal y vegetal y haciéndole conocer el que el hombre desempeña en el hogar, en la sociedad y en la política: en el hogar como padre, hijo o hermano; en la sociedad, como factor concurrente al bienestar colectivo, y en la política como elemento cívico dispuesto a defender sus derechos y a cumplir los deberes del ciudadano.

La misión del maestro no es sólo instruir, es decir suministrar conocimientos a los niños, es, también, educarlos, estimular en su espíritu las virtualidades del sentimiento supremo que abre horizontes vastos a la amistad y a la concordia, al respeto y la benevolencia, a

la justicia y al derecho, al afecto recíproco entre los hombres unidos por una hermanad solidaria.

Los maestros que administran los intereses escolares de la República, piensen y mediten, que instruir no es educar; que instruir y no educar, asimismo, es dejar una puerta abierta a las corrientes maléficas que contaminan y conmueven la estructura social y política de un pueblo.

Instruir y educar, cultivar la mente y el corazón de los niños, debe ser la preocupación de la escuela actual. Entonces, los ciudadanos del mañana serán más trabajadores, más generosos; el sentimiento cívico nacional será baluarte de la justicia y del derecho en la vida de la Patria.

Es menester mayores esfuerzos por el mejoramiento de la escuela, porque a medida que la humanidad avanza, nuevos problemas deben solucionarse con los brillantes productos de la mente, con la expansión del sentimiento y con la robustez del brazo trabajador.

Libros y folletos recibidos

Catálogo General de la «Biblioteca Sarmiento». — Mercedes (Bs. As.) 1929. — Un volumen de 312 páginas con reseña y gráficos. Imprenta Cassani.

«Como los he visto yo», por Julia García Gámez. — Editorial Nascimento. — Santiago de Chile. 1930.

Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia. — Director Dr. Luis Morquio. — Tomo IV, N.º 1. — Julio de 1930. — Montevideo (Uruguay).

Boletín de la Secretaría de Educación Pública. — Números 8 al 11. — Año 1929. — Talleres Gráficos de la Nación. — México.

Decálogo de la Liga de Bondad. — Escuela Superior de Niños «Pestalozzi». — Director José Angel Zelaya. — San Salvador. — Centro América.

Revista de Agricultura Tropical. — Organo del Ministerio de agricultura. — Trimestral. N.º 9. Año 1930. — Notas editoriales y 367 páginas con gráficos. Dirección: Manuel R. Aguilar. — El Salvador. Centro América.

La marcha libertaria en América, por Ernesto Aliaga Suárez. — Un folleto de 42 páginas. — Prólogo de Delfín Eyzaguirre S. — Año 1930. — La Paz. — Bolivia.

Jahresbericht des Deutschen Schulvereins. — Cangallo 2169. — Memoria Anual. — Año 1929. — Buenos Aires.

Higiene Escolar, por León Burgerstein. — Traducción del doctor Eugenio Jaumandrea y Luis Sánchez Sarto. — Un prólogo, siete capítulos e ilustraciones. — Colección Labor. — Barcelona. — Buenos Aires.

Nuevos Valores Plásticos de América. — Pedro Figari. — «Ediciones Alfa», N.º 1. — Ejemplar N.º 735. — Un prólogo de Jorge Luis Borges y juicios críticos. — Tricromías y grabados. — Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional. 1930.

Canje

Figuran en la presente nómina las publicaciones recibidas en la Administración de «El Monitor de la Educación Común» hasta el 15 del corriente mes.

— *A* —

Albores. — «Centro Patria y Cultura». — Resistencia. — Chaco.

Anales Gráficos. — Buenos Aires.

Anales de la Unión Industrial Argentina. — Avenida de Mayo 1157. — Buenos Aires.

A Escola Primaria. — Río de Janeiro. — (Brasil).

Alma Continental. — Habana. — Cuba.

Ariel. — 18 de Julio 1764. — Montevideo. — Uruguay.

— *B* —

Boletín Oficial de la Bolsa de Comercio del Rosario. — Publicación quincenal. — Bolsa de Comercio. — Rosario. — Provincia de Santa Fe. — Argentina.

Bulletino Ufficiale. — Pubblicato per il Menistero della Pubblica Istruzione. — Librería dello Stato. — Roma. — Italia.

Boletín Oficial de la República Argentina. — Diario. — Antiguo Cabildo. Bolívar 65. — Buenos Aires.

Boletín de Higiene Escolar. — La Plata. — Argentina.

Boletín Hebdomadario de Estadística Demographo Sanitaria da Rio de Janeiro. — Semanal. — Officinas Gráphicas da Inspectoria de Demographia Sanitaria. — Río de Janeiro. — Brasil.

Boletín de la Unión Panamericana. — Mensual. — Calle Diez y Siete y B. Noroeste. — Wáshington; D. C. (U. S. A.).

— *D* —

Disipando Sombras. — Copos. — Santiago del Estero.

Diario Oficial. — San Salvador. — El Salvador. — América Central.

Die Republik Argentinien. — Berlín. — Alemania.

— *E* —

El Ideal del Magisterio. — Madrid. — España.

El Magisterio. — Ciudad Real. — España.

El Suplemento. — Semanal. — Venezuela 673. — Buenos Aires.

El Campo. — Mensual. — Sarmiento 412. — Buenos Aires.
El Oeste. — Mensual. — Bartolomé Mitre 3199. — Buenos Aires.
El Magisterio de Aragón. — Semanal. — Zaragoza. — España.
El Magisterio Nacional. — Trisemanal. — Madrid. — España.
El Ideal del Magisterio. — Bimensual. — Logroño. — España.
El Clamor del Magisterio. — Semanal. — Barcelona. — España.
El Magisterio Riojano. — Semanal. — Logroño. — España.
El Magisterio Español. — Trisemanal. — Madrid. — España.
El Salvador. — Mensual. — Callao 542. — Buenos Aires.
El Magisterio Palentino. — Palencia. — España.
El Magisterio Cacereño. — Cáceres. — España.
Estudios. — Callao 540. — Capital. Bs. As.
El Magisterio Leridano. — Lérida. — España.
Eco del Magisterio Canario. — Canarias. — España.
El Nuevo Día. — San Salvador. — El Salvador.

— *G* —

Gaceta Universitaria. — Corrientes 2038. — Buenos Aires.

— *H* —

Horizontes. — Quito. — Ecuador.
Horario. — Lima. — Perú.

— *L* —

La Palabra. — Av. Colón 129. — Córdoba.

La Asociación. — Semanal. — Plaza de Tremedal 1, 1.° — Teruel. — España.

La Educación. — Semanal. — Coso 95. — Zaragoza. — España.

La Instrucción Primaria. — Quincenal — San Sebastián. — España.

La Literatura Argentina. — Mensual. — Sarmiento 779. — Buenos Aires.

La Escuela Moderna. — Revista Pedagógica de primera enseñanza. — Publicación mensual con dos suplementos semanales. — Editorial Hernando; Quintana 31, y Arenal 11. — Madrid. — España.

La Semana Médica. — Córdoba 2254. — Buenos Aires.

L'Ecole et la Vie. — Revista semanal de educación. — Librairie Armand Colin. — Boulevard Saint Michel 103. — París. — Francia.

La Novela Semanal. — Venezuela 673. — Buenos Aires.

L'Enseignement Primaire. — Organo de las Escuelas católicas. — Mensual. — Case postale 636; H.-V; Quebec. — Canadá.

La Obra. — Humberto 1.° 3159. — Buenos Aires.

La Revista Notarial. — Mensual. — Calle 13 N.° 760. — La Plata. — Argentina.

L'Enseignement Ménager. — Fribourg. — Suisse.

— *M* —

Modern Lenguaje Notes. — Mensual. — Philosophy Hall 504. — Columbia University, New York. — U. S. A.

Manual General de l'Instructión primaire. — Semanal. — Librairie Hachette. — Boulevard Saint Germain 79. — París. — Francia.

Magazine Policial. — Capital. — Buenos Aires.

— *N* —

Nosotros. — Lavalle 1430. — Buenos Aires.

— *O* —

Orto. — Manzanillo. — Cuba.

— *R* —

Revista Universitaria. — Lima. — Perú.

Revista de la Universidad. — Viamonte 444. — Buenos Aires.

Revista de Criminología. — Penitenciaría Nacional. — Bs. As.

Repertorio Americano. — Semanario de Cultura Hispánica. — Director: J. García Monge. — San José de Costa Rica. — (C. A.).

Revista de Escuelas Normales. — Organo de la Asociación Nacional del Profesorado Numerario. — Mensual. — Plaza del Carmen N.° 1. — Cuenca. — España.

Riel y Fomento. — Organo mensual de los F. F. C. C. del Estado. San José 180. — Buenos Aires.

Revista Municipal. — Guayaquil. — Ecuador.

Revista de Instrucción Primaria. — Quincenal. — N.° 7, 1215. La Plata.

Razón y Fé. — Quincenal. — Apartado 8001. — Madrid. — España.

Revista de Educación. — La Plata. — Argentina.

Revista Escolar. — Oviedo. — España.

Revista de Educación. — Delicias 264. — Santiago. — Chile.

— *S* —

Sarmiento. — Pasaje Americano 1925. — Rosario. — Santa Fe. Argentina.

Sendas Nuevas. — 9 de Julio 2335. — Santa Fe.

— *T* —

Tribuna del Magisterio. — Sarandí 66. — Buenos Aires.

— *V* —

Vida Escolar. — Lugo. — España.

DEPENDENCIAS TECNICAS
DEL
CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

INSPECCION TECNICA GENERAL DE LA CAPITAL

Inspector Técnico General: . . . Sr. Manuel A. Pellerano
Sub - Inspector General: . . . . ,, F. Julio Picarel
Secretario: . . . . ,, José D. Calderaro

INSPECTORES SECCIONALES

Consejo Escolar 1º: Sra. Odilia A. de Brú
,, ,, 2º: Sr. Miguel Piedrabuena
,, ,, 3º: ,, Jorge Guasch Leguizamón
,, ,, 4º: ,, Gelanor Oviedo
,, ,, 5º: ,, José Mazzanti
,, ,, 6º: ,, Marcos L. Badano
,, ,, 7º: ,, Octavio Darnet
,, ,, 8º: ,, José Continanza
,, ,, 9º: ,, J. Fernando Alvarado
,, ,, 10º: ,, J. Félix Mieli
,, ,, 11º: ,, Abelardo Baró
,, ,, 12º: ,, Pedro P. Bisogni
,, ,, 13º: ,, Abel Barrionuevo
,, ,, 13º: Sra. Matilde H. de Vivanco
,, ,, 14º: Sr. Saturnino Costas
,, ,, 15º: ,, Atilio Caronno
,, ,, 16º: ,, Pedro Sapín
,, ,, 17º: ,, Carlos M. Segovia
,, ,, 18º: ,, Ernesto Vatteone
,, ,, 19º: ,, Santiago E. G. Giacomotti
,, ,, 20º: ,, José Sturla
Inspector de Música: Sr. Miguel Mastroggiani
Inspectora de Dibujo: Srta. Amelia Vigliani
Inspectora de Labores: Sra. Marcelina I. de Pita
Inspectora de E. Doméstica: Srta. María Luisa Megy

INSPECCION DE ESCUELAS AL AIRE LIBRE

Inspectora: Srta. María Zulema Díaz Arnesto

INSPECCION GENERAL DE ESCUELAS PARA ADULTOS

Inspector General: . . . . . . Sr. Alfredo Isaurralde
Sub - Inspector: . . . . ,, Antonio R. Barberis
Inspector Técnico: . . . . . . ,, Sebastián Soler
,, ,, ... ,, Salvador A. Laborde
,, ,, ... ,, Alfredo Peirano
Inspectora Técnica de Labores: Sra. Lucila O. de Vera
Inspectora Especial de Idiomas: Srta. Italia Rovere y Oddino
Inspector Especial de Contabilidad, Taquigrafía y Dactilografía: Sr. Julián A. Dahlberg
Inspector Especial de Dibujo: Sr. Arturo Dresco

INSPECCION GENERAL DE ESCUELAS DE NUEVO TIPO

Inspector: Dr. Florián Oliver
Secretario: Gregorio O. Benavento
Inspectores: J. P. Rey Cazes, Ada Ofelia Caballer y Dardo B. Jacomelli

INSPECCION GENERAL DE ESCUELAS PARTICULARES

Inspector General: . . . . . . Sr. José de San Martín
Sub - Inspector General: . . . ,, Valentín Mestroni
Secretario: . . . . ,, Eduardo Moyano

Inspectores Seccionales: Sr. Angel Truco, Distrito 1º — Sr. Juan Gutiérrez, Distrito 2º, 5º y 6º — Sr. Nicolás Busico, Distrito 11º y 13º — Sr. Benito Vaccarezza, Distrito 15º y 16º — Señorita Adela Plando, Distrito 1º, 3º y 4º — Sr. José P. Barros, Distrito 9º y 10º — Sr. Diego I. Olmos, Distrito 7º y 8º — Sr. Eduardo A. Bosio, Distrito 13º y 19º — Sr. Juan N. Capurro, Distrito 3º, 4º y 20º — Sr. Constantino Lorenzo, Distrito 12º, 17º y 18º — Señor Julián Lemme, Sr. Ismael Moya, Sr. Gotardo Stagnaro, Srta. Emma Bengochea.

INSPECCION GENERAL DE PROVINCIAS

Inspector General:	Sr. Salvador M. Díaz
Sub - Inspector General:	,, Segundo L. Moreno
Secretario:	,, Ramón V. Quiroga
Inspector Seccional (adscripto) .	,, Salvador Pizzuto
Inspector Viajero:	,, Martiniano D. Bernard
,, ,, ...	,, Miguel Luciani
,, ,, ...	,, J. Basilio Herrera
,, ,, ...	,, Miguel Méndez Bar

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Inspector Seccional: Dr. Luis A. Pelliza.
Visitadores: Sres. Romualdo T. Velázquez, José Gil Montoya, Alejandro A. Gujer Burgoa,
Director adscripto con funciones de Visitador: Sr. Emilio C. Pugnali.

PROVINCIA DE CATAMARCA

Inspector Seccional: Sr. José Cardoso.
Visitadores: Sres. Manuel Varela, Juan Clavero, Pedro N. Ruiz.

PROVINCIA DE CORDOBA

Inspector Seccional: Sr. Martín Pereyra Guiñazú.
Visitadores: Srta. Otilia Pérez Ares, señores Angel Calderón Arce, Gregorio Alvarez, Domingo E. Sánchez.
Director adscripto con funciones de Visitador: Sr. Genaro Funes Sosa.

PROVINCIA DE CORRIENTES

Inspector Seccional: Sr. Silvano Godoy.
Visitadores: Sres. José G. Gauna, Domingo Podestá (h.), Manuel Bengoa, Francisco C. Gervasoni, Rafael Arrascaeta, Adolfo Mello.
Directores adscriptos con funciones de visitadores: Sres. Rogelio F. Didier, Omar L. Tassi, Sr. Samuel V. Mesa.

PROVINCIA DE ENTRE RIOS

Inspector Seccional: Sr. Vicente Palma.
Visitadores: Sres. Rosendo B. Vilches, Francisco Bosch, Ludovico Brudaglio, Angel B. Fernández, Luis G. César.

PROVINCIA DE JUJUY

Inspector Seccional: Sr. Florentino Tissera.
Visitador: Sr. Adolfo Garzón.
Director adscripto con funciones de Visitador: Sr. Carlos Hansen.

PROVINCIA DE LA RIOJA

Inspector Seccional: Sr. Rómulo Avila.
Visitadores: Sres. Raúl Orihuela, Carlos Cerda Delgado, Ramón Matus.
Director adscripto con funciones de Visitador: Sr. Estargidio Molina Herrera.

PROVINCIA DE MENDOZA

Inspector Viajero a cargo de la Seccional: Sr. Miguel Luciani.
Visitadores: Sres. Héctor V. Federico, Pedro Molina H., Segundo Quiroga.
Director adscripto con funciones de Visitador: Sr. Segundo Escudero.

PROVINCIA DE SALTA

Inspector Seccional: Sr. Raimundo Ponce.
Inspector Seccional: (Ley 2737) Sr. José E. Alderete.
Visitadores: Sres. Joaquín Ramos Fernández, Bartolomé Dupuy.
Directores adscriptos con funciones de Visitadores: Sres. Ciro V. Medrano, Juan Tula.

PROVINCIA DE SAN JUAN

Inspector Seccional: Sr. Adolfo P. Antoni.
Visitadores: Sres. Saúl Sasso, Hoel T. Yanzón.
Director adscripto con funciones de Visitador: Sr. Alejandro Castro R.

PROVINCIA DE SANTA FE

Inspector Seccional: Sr. Camilo C. Ocaranza.
Visitadores: Sres. Luis Holh, Azor Andino, Bernardo Von Oertel, Joaquín R. Campos, Segundo Javier Jiménez, Juan de Dios Gómez.

PROVINCIA DE SAN LUIS

Inspector Seccional: Juan L. Cáceres.
Visitadores: Sres. Celestino Gatica, Amaro R. Ojeda, Enrique N. Ojeda, Luis R. Ramírez, Ventura Lucero Aberastáin.
Director adscripto con funciones de Visitador: Sr. José Rigau.

PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO

Inspector Seccional Sr. José M. Righetti.
Visitadores: Sres. Pedro A. Abregú, Pedro S. Orellana, Ramón I. Martínez, Julio Corte, Luis C. Herrera, Segundo Corvalán, José Tedesco.
Directores adscriptos con funciones de Visidores: Sres. Domingo Maidana, Teófilo Sánchez.

PROVINCIA DE TUCUMAN

Inspector Seccional: Sr. Mateo Beovide.
Visitadores: Sres. Dionisio Nieto Barros, Absalón López Pereyra, Celso Mena, Julio Herrera Romay, Apolinario S. Barber.
Director adscripto con funciones de Visitador: Sr. Lauro Figueroa.

INSPECCION GENERAL DE TERRITORIOS

INSPECCION GENERAL

Sub-Inspector General: Sr. Juan E. Deluigi.
Visitador: Emilio Caccia

INSPECCIONES SECCIONALES

Sección 1.ª: Posadas (Misiones)

Inspector: Arturo Roberts
Visitador: Desiderio Galarza
,, Antonio F. Hermida

Sección 2.ª: General Pico (Pampa)

Inspector: Octavio M. Torroija
Visitador: Juan B. Duboux
,, Roque Cabral
,, Justino B. Solis
,, Héctor Molinari

Sección 3.ª: Zapala (Neuquén)

Inspector: Domingo Cabral
Visitador: Daniel E. Gatica
" José F. Calderón

Sección 4.ª: Trelew (Chubut)

Inspector: Ernesto Nava
Visitador: Salvador Quartara

Sección 5.ª: Resistencia (Chaco)

Inspector: Eduardo F. Varela
Visitador: Juan B. Sanchis
" Atilio Solitro
" Carlos A. Benítez

Sección 6.ª: Viedma (Río Negro)

Inspector: Miguel W. Gatica
Visitador: Arnobio Orellano
" Justo Escudero

Sección 7.ª: Santa Rosa (Pampa)

Inspector: Pastor López Aranda
Visitador: Carlos A. Codazzi Aguirre
" Antonio Gil Cáceres
" Arturo Aragón

Sección 8.ª: (Formosa)

Inspector: Eduardo Ortiz
Visitador: José M. Artigas
" Eloy Barreto

Sección 9.ª: Concepción (Misiones)

Inspector: Lorenzo J. Vergara
Visitador: Cristóbal Mariani Moyano
" Ramón Suaiter Martínez

Sección 10.º: Esquel (Chubut)

Inspector: Roberto Garro Vidal
Visitador: José Néstor González Salvatierra

Sección 11.ª: Salta

Inspector: Francisco G. Sudriá.

CUERPO MÉDICO ESCOLAR

DIRECTOR

Dr. Enrique M. Olivieri

CONSULTORIOS ESPECIALES QUE FUNCIONAN EN LA CLINICA CENTRAL

CONSULTORIO CLINICO RADIOLOGICO
Lunes, Miércoles y Viernes de 8 a 11.
Dr. Octavio Pico

CONSULTORIO OFTALMOLOGICO DEL C. E. I° al X°
Lunes, Miércoles y Viernes a las 9.
Dr. Justo Lijó Pavía
Dr. C. Locatelli Rivas

CONSULTORIO OFTALMOLOGICO DEL C. E. X° al XX°
Martes, Jueves y Sábados a las 9.
Dr. Rómulo R. Gil
Dr. Baudilio Courtis

CONSULTORIO DE ENFERMEDADES DE SEÑORAS
Martes y Viernes de 15 a 17, Jueves de 14 a 16.
Dr. Arturo R. Enriquez

CONSULTORIO DE ENFERMEDADES PULMONARES
Lunes, Miércoles y Viernes de 15 a 17.
Dr. Julio César Arata

CONSULTORIO DE ENFERMEDADES NERVIOSAS
Lunes de 15 a 17.
Dr. Emilio F. Bondenari

CONSULTORIO DERMATOLOGICO
Miércoles a las 15.
Dr. Julio V. Uriburu

CONSULTORIO QUIRURGICO DE GARGANTA
Martes, Miércoles y Viernes de 13 a 15.
Dr. Federico A. Rojas

CONSULTORIO OTO-RINO-LARINGOLOGICO
Lunes y Miércoles de 15 a 17, Sábados de 10 a 12.
Dr. Guillermo Rojo

CLINICA DE NUTRICION
Martes y Jueves de 14 a 16, Sábados de 10 a 12.
Dra. P. Winocur
Dra. E. Cabana

CONSULTORIO PSICOLOGICO EXPERIMENTAL

Martes y Jueves a las 15, Sábados a las 10.
Dr. Teodoro A. Tonina

Martes y Jueves de 15 a 17.
Profesor Luis Morzone

Lunes, Martes y Viernes de 13 a 15.
Dr. Ignacio Villafañe

Martes, Jueves y Sábados a las 10.
Dr. Almanzor Marrero

LABORATORIO QUIMICO

Para análisis, de agua, esputos, orinas, y exudados de faringe.

Todos los días de 9 a 11.
Dr. Ciro T. Rietti

Nota: Para ser atendidos en estos consultorios, los empleados y maestros, deben concurrir munidos de la respectiva orden del Médico Inspector de su distrito.

CONSEJOS ESCOLARES DE LA CAPITAL FEDERAL

Consejo Escolar 1.° — Talcahuano N.° 678

Presidente..... Dr. José O. Casás
Vice-Presidente Sr. Salvador M. Viale
Tesorero...... „ Guillermo Azcárate
Interventor.... Dr. Horacio Amante
Vocal......... Sr. Juan Ubaldo Carrea
Secretario..... Sra. Leonor L. de Barthe

Consejo Escolar 2.° — Pueyrredón N.° 630

Presidente..... Sr. Luis J. Rocca
Vice-Presidente Dr. Hamilton Cassinelli
Tesorero...... Sr. Teófilo Lescurat
Interventor.... Arqt. Pedro Hottier
Vocal......... Sr. Juan A. Cassareto
Secretario..... Sra. Dinorah E. R. de Piano

Consejo Escolar 3.° — Tacuarí N.° 549

Presidente..... Dr. Jorge A. Echayde
Vice-Presidente Sr. José Luis Alvarez
Tesorero...... „ Alberto Santiago Podestá
Interventor.... Dr. Juan B. Borzone
Vocal......... Sr. Juan Mackintosch
Secretario..... „ Alfredo A. Bayardi

Consejo Escolar 4.° — Almirante Brown N.° 778

Presidente..... Sr. Fernando Mariano
Vice-Presidente „ Adolfo Zelasco
Tesorero...... „ Ruperto Molfini
Interventor.... Dr. Juan De Simone
Vocal......... Dr. Juan R. Pareto
Secretario..... Dr. José L. Rossi

Consejo Escolar 5.° — Montes de Oca N.° 455

Presidente..... Dr. Pablo Vailati
Vice-Presidente „ Fabián Leóz
Tesorero...... Sr. Alberto Pera
Interventor.... „ Fernando R. Tallon
Vocal......... Dr. Elvio Anchieri
Secretario..... Sr. Ricardo L. Cáceres

Consejo Escolar 6.° — Constitución N.° 1839

Presidente..... Sr. Luis Solari
Vice-Presidente „ Héctor P. Muñoz
Tesorero...... „ Francisco Cerruti
Interventor.... „ Guillermo Otheguy
Vocal......... Dr. Gregorio Bolfson
Secretario..... Sr. Juan M. Zunino

Consejo Escolar 7.° — Pringles N.° 263

Presidente..... Dr. Juan Pignier
Vice-Presidente. Sr. Celestino Guglielmi
Tesorero...... „ Alejandro Abbiate
Interventor.... „ José Donzelli
Vocal......... „ Domingo Ortiz de Zárate
Secretario..... „ Santiago Pianta

Consejo Escolar 8.° — Treinta y Tres N.° 74

Presidente..... Sr. Carlos S. Llamas Figueroa
Vice-Presidente. „ Valentín Rabino
Tesorero...... „ Alfredo Ragucci
Interventor.... Sr. Félix S. Aguero
Vocal......... Dr. Pedro López Anaut
Secretario..... Sr. Juan V. Noli

Consejo Escolar 9.° — Charcas N.° 2258

Presidente..... Dr. Aristóbulo A. O. Soldano
Vice-Presidente. Arqt. Juan Florencio García
Tesorero...... Sr. Juan Julio Berra
Interventor.... „ José P. Pezzoni
Vocal......... „ Carlos Rojo Sagasta
Secretario..... „ Juan P. L. Visconti

Consejo Escolar 10.° — Alvarez N.° 2849

Presidente..... Cnel. Tristán Rodríguez
Vice-Presidente. Sr. Horacio Gervais
Tesorero...... „ José M. Costoya
Interventor.... Dr. Rómulo Carbone
Vocal......... „ Hernando Magliani
Secretario..... Sr. Manuel R. Santillán

Consejo Escolar 11.° — Rivadavia N.° 5206

Presidente..... Sr. Sixto del Giudice
Vice-Presidente. „ Raúl A. Demaría
Tesorero...... „ Agustín Marcolongo
Interventor.... „ Arturo A. G. Bullrich
Vocal......... „ Pedro P. Mengochea
Secretario..... Sra. Mercedes C. de Isaurralde

Consejo Escolar 12.° — Yerbal N.° 2834

Presidente..... Dr. Antonino E. Luna
Vice-Presidente „ Carlos Rueda
Tesorero...... Sr. Faraón Delfino
Interventor.... „ Arturo C. Ponce
Vocal......... „ Justo J. Reinoso
Secretario..... „ Armando A. Megy

Consejo Escolar 13.° — Nicasio Oroño N.° 1960

Presidente..... Sr. Ernesto Solari
Vice-Presidente „ Quirce Pujol
Tesorero...... Dr. Adolfo Capelletti
Interventor.... Sr. Francisco Pertini
Vocal......... „ Jacinto Ramos
Secretario..... „ Luis Lemitín Acuña

Consejo Escolar 14.° — Santa Fe N.° 5039

Presidente..... Ing. Herminio Capdevila
Vice-Presidente Sr. Nicolás Terrera
Tesorero...... „ Agustín Garimaldi
Interventor.... „ Juan P. Oneto
Vocal......... „ Enrique L. Godoy
Secretario..... „ Pedro P. Contreras

Consejo Escolar 15.° — Moldes N.° 1854

Presidente..... Dr. Francisco Linares
Vice-Presidente Sr. Nicolás Couto
Tesorero...... „ Héctor Burgos
Interventor.... Dr. Juan B. Cestino
Vocal......... Sr. Santiago Gey
Secretario..... „ Fernando N. Argüelles Benet

Consejo Escolar 16.° — Cullen N.° 5114

Presidente..... Ing. Eduardo Ordóñez
Vice-Presidente Sr. Pascual De Biasse
Tesorero...... „ Luis A. Bouverat
Interventor.... „ Enrique Guida
Vocal......... „ Pedro Sapin
Secretario..... „ Luis Benítez Araujo

Consejo Escolar 17.° — Avenida Nacional 4100

Presidente..... Dr. Lorenzo E. Lucena
Vice-Presidente „ Angel H. Roffo.
Tesorero...... Sr. Ricardo J. Spósito
Interventor.... „ Roberto Meisegeier
Vocal......... „ Rodolfo Paolucci
Secretario..... „ Carlos J. Mestre

Consejo Escolar 18.° — Rivadavia N.° 8175

Presidente..... Sr. Marcos A. Rebello
Vice-Presidente Ing. José I. Aumedes
Tesorero...... Sr. Juan Arroupé
Interventor.... „ Juan Capuzzi
Vocal......... „ Cayetano Felisone
Secretario..... Srta. Matilde Hernández

Consejo Escolar 19.° — Dean Funes 1821

Presidente..... Dr. Juan A. Schroder
Vice-Presidente „ Ezequiel Soria
Tesorero...... Sr. José Gherino
Interventor.... Ing. Angel Ballarotti
Vocal......... Sr. Juan Bancalari
Secretario..... Dr. Juan A. Degrosi.

Consejo Escolar 20.° — Fonrouge N.° 346

Presidente..... Dr. Agustín de la Riega
Vice-Presidente Sr. Miguel Amadeo Poggi
Tesorero...... „ Antonio Rossi
Interventor.... „ Francisco Rodríguez Arras
Vocal......... „ Faustino G. Baldessari
Secretario..... Srta. Mercedes Rojas



TALLERES GRAFICOS DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION